إدارة شؤون الموظفين

دليل لرؤساء الأقسام والعمداء



تحرير

دريل آر. ليمنغ

تحرير: دريل آر. ليمنغ

إدارة شؤون الموظفين

دليل لرؤساء الأقسام والعمداء

مكتبة العبيكان







٩

إدارة شؤون الموظفين

دليل لرؤساء الأقسام والعمداء

إدارة شؤون الموظفين

دليل لرؤساء الأقسام والعمداء

تحرير:

دريل آر. ليمنغ

جامعة ميدل تنسي الرسمية

نقله إلى العربية

فاضل جتكر

راجعه

د. مصطفى عشوي



Original Title:

Managing People
A guide for department chairs and deans

Editor:
Deryl R. Leaming

ISBN: 1 – 882982 – 53 –3

المملكة العربية السعودية، طريق الملك فهد مع تقاطع العروبة، ص. ب: 62807الرياض 11595
Obeikan Publishers, North King Fahd Road, P. O. Box 62807, Riyadh 11595, Saudi Arabia

الطبعة العربية الأولى 1427هـ 2006م

ISBN: 2 – 892 – 40 – 9960

ح مكتبة العبيكان، 1427هـ

فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر

ليمنغ، دريل

إدارة شؤون الموظفين ... / دريل ليمنغ؛ فاضل جتكر. الرياض، 1427هـ

348ص: 165×24سم

1 الجامعات والكليات – تنظيم وإدارة

أ. جتكر، فاضل (مترجم) ب. العنوان

ديوي 378.12 1427/53

رقم الإيداع: 1427/53

ردمك: 2 – 892 – 40 – 9960

هذا الكتاب من كتب مشروع الترجمة المشترك بين وزارة التعليم العالي وشركة مكتبة العبيكان

بسم الله الرحمن الرحيم

تقديم معالي وزير التعليم العالي

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله وبعد:

تحرص وزارة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية على تشييد بنية متينة للتعليم العالي في المملكة تأخذ في الحسبان متطلبات مجتمعها وثقافته الإسلامية العريقة، وفي الوقت نفسه تحاكي أنظمة التعليم العالي العالمية. وكان الغرض الأساس للسعي وراء هذا الهدف هو تطوير العملية التعليمية، وكذلك تطوير النظام الإداري المصاحب خاصة في ضوء الطفرة المعلوماتية والعولمة والمنافسة الشديدة بين مؤسسات التعليم العالي على المستويات المحلية والإقليمية والدولية.

ونظراً لما حققه التعليم العالي في المملكة العربية السعودية من تطور كمّي ونوعي بدعم سخي من حكومتنا الرشيدة بقيادة خادم الحرمين الشريفين الملك عبدالله بن عبدالعزيز، وسمو ولي عهده الأمين، الأمير سلطان بن عبدالعزيز – يحفظهما الله – فقد ظهرت الحاجة بشكل أكبر لتوفير المصادر المختلفة لتعزيز توعية الأفراد العاملين في حقل التعليم العالي بما ينشر في هذا المجال باللغات الأجنبية. لذا، رأت وزارة التعليم العالي ترجمة عدد من الكتب ذات العلاقة بمجالات التطوير الأكاديمي وتقديمها باللغة العربية لتكون في متناول جميع العاملين في القطاع الأكاديمي. ونظرا لقلة مثل هذه الكتب في المكتبة العربية، فقد سعت الوزارة إلى توفيرها بشكل سريع وفاعل، وعليه كان مشروع الترجمة هذا. ولقد قامت الوزارة باختيار كتب تحوي دراسات حازت قبولا وانتشارا في الكثير من المؤسسات التعليمية ذات الشهرة العالمية وأنجزت بأيدي عدد من الأكاديميين والإداريين المهتمين بالتطوير في التعليم العالي. وعالجت الدراسات في

هذه الكتب قضايا متعلقة بكل من تطوير مهارات الأساتذة ورؤساء الوحدات الأكاديمية والإداريين في أكثر الجامعات العالمية تقدما. كما تناولت هذه الكتب قضايا مثل: التعليم الإلكتروني، والتعليم عن بعد، ومهارات التعليم والتعلم، وتقنيات التعليم الحديثة، والتخطيط الاستراتيجي الخاص بالتعليم، والاختبارات والتقويم، ومواءمة مخرجات التعليم العالي لسوق العمل، وتحقيق الجودة في مدخلات ومخرجات التعليم العالي وغير ذلك من الموضوعات ذات العلاقة.

ووقع اختيار الوزارة على مكتبة العبيكان للنشر للتعاون معها في نشر ترجمات هذه السلسلة من الكتب الأكاديمية المتخصصة وذلك لما لهذه المكتبة من خبرة وتميز في مجال النشر وفي ميداني التأليف والترجمة والكفاءة في الأداء. وقامت مكتبة العبيكان بمهمة الاتفاق مع الناشرين للكتب الأجنبية ومن ثم ترجمتها وتقديمها للقارئ بالشكل المناسب، وقد تم مراجعة هذه الكتب من قبل فرق أكاديمية متخصصة.

وتأمل الوزارة بأن تكون بهذا المشروع قد أسهمت بوضع دليل متكامل من الدراسات المهمة والمشروعات والأفكار ذات العلاقة بتطوير التعليم العالي بين أيدي جميع أعضاء الهيكل الأكاديمي و الإداري في الجامعات ابتداء من مديري الجامعات إلى أول الصاعدين على سلم التعليم والإدارة فيها.

وإذ تقدم هذه الكتب وأفكارها خلاصة تجارب المجتمعات الأكاديمية المتطورة في هذا المجال فإنها لا تقلّل من الخبرات ولا التجارب الميدانية المحلية لدينا، وتلك المستمدة من ديننا الحنيف وثقافتنا بل إنها ستعزز دور المجتمع الأكاديمي والإسهام في بناء وطننا الكريم، كما ستساعدنا على التخلص من الأخطاء التي مررنا بها أو وقعت لغيرنا فنتجنب تكرارها.

ولا يفوتني أن أشكر معالي الدكتور خالد بن صالح السلطان مدير جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، وسعادة الدكتور سهل بن نشأت عبدالجواد، عميد

التطوير الأكاديمي في الجامعة، وجميع من عمل معهم على جهودهم المباركة لإخراج هذا المشروع إلى أن أصبح واقعا ملموساً وجهداً متميزاً، والذي سيكون له – بإذن الله – مردود إيجابي على المجتمع.

وفي الختام يسرنا أن تنشر وزارة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية بالتعاون مع مكتبة العبيكان للنشر هذه السلسلة من ترجمات الكتب الأكاديمية المتخصصة، ونأمل أن تكون دليلا معرفيا يسهم في التطوير والتنمية، وذلك بجانب ما توافر في السابق لننطلق للمستقبل بأحسن ما توافر لدينا من خبراتنا الخاصة وما نتعلمه من تجارب الآخرين في جوانب البحث العلمي والأكاديمي في العالم...

والله ولي الموفق،،،

الدكتور خالد بن محمد العنقري

وزير التعليم العالي في المملكة العربية السعودية

المحتوى

عن المحرر

دريل آر. ليمنغ أستاذ صحافة وعميد سابق في كلية الاتصالات الجماهيرية بجامعة ميدل تنسي الرسمية. حصل على شهادة الدكتوراه في مادة الاتصالات الجماهيرية من جامعة سيراكيوز، على شهادة الماجستير من جامعة نبراسكا، وعلى الشهادة الجامعية (الليسانس) من جامعة فورت هيز الرسمية. وقد تابع أيضاً برنامجاً خاصاً بمدرسة مَنِنْغَرْ للطب النفسي. شغل الدكتور ليمنغ على امتداد فترة تزيد على عشرين سنة منصب رئيس قسم وعميد لدى عدد غير قليل من الجامعات المختلفة. إنه عضو فعال في جمعية الصحفيين المحترفين، بعد أن كان أيضاً عضواً في مجلس الجمعية القومي ومديراً إقليمياً. لقد فاز مع زملائه بجامعة مارشال بجائزة التعديل الأول المرغوبة كثيراً من الجمعية عام 1993 مكافأة لدعمهم الجريء لجريدة الطلاب في الجامعة وللتعديل الأول. إنه مؤلف كتاب: القيادة الأكاديمية: دليل عملي لرؤساء الأقسام Academic Leadership: A practical Guide to Chairing the Department (آنكر، 1998)، رئيس تحرير مجلة إلكترونية (أونلاين) بعنوان القيادة الأكاديمية Academic Leadership، وكاتب عدد كبير من المقالات في المجلات العادية.

تمهيد

بدأتْ فكرة هذا الكتاب تأخذ شكلاً بعد قيامي بإدارة عدد من ورشات العمل لفريق من رؤساء الأقسام في عدد كبير من الجامعات. شكا لي كثيرون من الكم غير العادي من الوقت الذي يكرسونه لمساعدة أعضاء الجهازين التدريسي والإداري ذوي المشكلات. أشار معظمهم إلى أن هذا هو الذي يستهلك الجزء الأكبر من وقتهم. شكا هؤلاء أيضاً من مدى ضعف تدربهم على معالجة كثير من المشكلات التي هم مطالبون بحلها. وإذا سبق لك أن كنت في منصب إداري جامعي على امتداد أي فترة زمنية بالمطلق، فإنك تستطيع الإتيان على ذكر هذه الهواجس. وهذا الكتاب يحاول تناول جملة المشكلات التي تواجه معشر رؤساء الأقسام وعمداء الكليات على صعيد معالجة قائمة مشكلات إدارة الجهازين التدريسي والإداري.

إن مؤلفي فصول هذا الكتاب هم رؤساء أقسام، عمداء كليات ونواب رؤساء. وخلال مجموع تجاربهم الإجمالية التي فاقت مئتي سنة ظلوا يواجهون أكثرية المشكلات التي قد تواجهها أنت خلال ولايتك في التعامل مع أعضاء الجهازين التدريسي والإداري. بين دفتي هذا المجلد يتحدث هؤلاء عن تجاربهم الشخصية ودراساتهم البحثية.

إضاءة على الفصول

يبدأ الكتاب بمناقشة موضوع فهمك لذاتك، معرفتك لنفسك. اخترتُ هذا نقطة انطلاق لأن فهمك لذاتك مشروط، بالضرورة، بفهمك للآخرين. ينصب الفصل الأول على معاينة ما يعنيه فهم الذات ويقدم بعض استراتيجيات تحسين مثل

هذا الفهم، بما فيها إحدى صيغ تقويم أو قياس السلوك. يبقى فهم الآخرين عنصراً حاسماً بالنسبة إلى أي قائد، ودانييل دبليو. ويلر يركز على هذا الأمر في الفصل الثاني. ففيما يعكف على معاينة جملة استراتيجيات خاصة بالتعامل مع آخرين، يدعونا ويلر إلى التحلي بالجدية والصدق ويذكّرنا بأن التحدث مع الناس جزء أساسي من عملنا، وليس مجرد إضافة غير ذات شأن. علاوة، يقول ويلر إن علينا أن نستمر في المراهنة على علاقات مفضية إلى خلق الأجواء التي نريدها وفي تشجيع الآخرين على أن يحذوا حذونا. يقول الأستاذ إن تلك العلاقات لا تقوم على نحو طبيعي: إن الشجاعة، المثابرة والنوايا الحسنة تتضافر لإحداث التغيير.

في الفصل الثالث يقوم لين إم. ليتل بشد انتباهنا إلى مسألة اعتماد نظرة قيادية إيجابية. يوجز أساسيات عملية القيادة ويدعونا إلى تحدّي العملية. يناقش ما يريده رؤساء الأقسام وأعضاء الهيئة التدريسية ويحدثنا عن مدى أهمية الوقوف على حقيقة الأمر. إن جزءاً مهماً من هذا الفصل يركز على حَفْز أعضاء الهيئة التدريسية، ولا سيما في سياق تلبية الحاجات الإنسانية الأساسية.

أما في الفصل الرابع فأقوم أنا بمناقشة مسألة تحقيق التوافق بين أعضاء الهيئة التدريسية، لأننا لا نستطيع، في ظروف العمل السائدة هذه الأيام، أن نحقق النجاح ما لم نعمل سوية. إن اقتراحي الأول هو أن على رؤساء الأقسام وعمداء الكليات أن يبادروا، حين يتولون مناصب جديدة، إلى تكريس ما يكفي من الوقت للاطلاع على أكبر قدر ممكن من المعلومات عن تلك الأقسام والكليات. كيف كانت الممارسات السابقة؟ ما الذي ينطوي على قيمة؟ لا بد للرؤساء والعمداء من معرفة الأجهزة التدريسية والإدارية في أقسامهم أو كلياتهم. فباكتساب القَدْر الممكن من المعلومات عن الكلية أو القسم والجهاز التدريسي فيه، يتمكن الرؤساء أو العمداء من صياغة رؤية وتطويرها لدى توفر الفرص. ينتهي الفصل بإيراد عدد من الأفكار التي تساعد على بلوغ الإجماع.

إذا لم يسبق لك أن انشغلت بهموم إدارة أي اجتماعات أقسام أو كليات، فإن عليك أن تقرأ الفصل الخامس الذي تناقش فيه جوان دغواير نورث أسلوب استخدام الاجتماعات للوصول إلى التلاحم. يشكل فَصْلها نصيحة عملية ممتازة، نصيحة توفر دليلاً لما يمكننا جميعاً أن نفعله لنحصل على اجتماعات أكثر إنتاجية. تشير جوان إلى طرق تمكّننا من تطوير قيادة مشتركة في إدارة الاجتماعات، وتعرض مناهج مفيدة لصياغة بنية الاجتماعات بما يمكّنها من التمخض عن نتائج أفضل، من محاربة الملل، ومن التأثير في الانتماء إلى الكلية. تختتم الفصل بالبيان التالي: "يتعين على اجتماعاتنا أن تصبح ساحرة." قد يفضي التعويل على نصائحها إلى عَقْد مثل هذه الاجتماعات في أقسامنا وكلياتنا.

أما تجارب توماس ماكدانييل الواسعة ـ رئيس قسم، مدير دائرة، عميداً، نائب رئيس للشؤون الأكاديمية، أميناً، ورئيساً مؤقتاً ـ فتمكّنه في الفصل السادس، بارتياح ومرجعية، من مناقشة أنماط المعارضين المختلفة وأفضل أساليب التعامل معهم. يسوق قَدْراً محبَّباً من الطرافة حين يناقش دِلْبرت Dilbert والخلل الوظيفي. يقول إن دِلْبَرْت "يبقينا متواضعين، صادقين، وعلى صلة بما هو حاصل فِعْلاً في أماكن عملنا." ثم يختتم فصله بمناقشة جادة لموضوع معنويات أعضاء الهيئة التدريسية.

إزالة الدفاعات السلبية هي أطروحة الفصل السابع الذي يتناوله إليوت بود بمهارة. يسلّط الأضواء على أن للعزوف أو الدفاع أثماناً قابلة للقياس، على الصعيدين المهني والشخصي. يبين مدى أهمية فهم شيء ما عن حلقة العزوف أو الدفاع. ومن رحم هذا النقاش يُخْرِج تفسيراً مجدياً للدفاع عن طريق الإنكار، للدفاع عن طريق التسويغ، وللدفاع عن طريق الهجوم، الذي يتم اتباعه عبر بناء استراتيجيات هادفة إلى وضع حد لحالة العزوف. يرشدنا إلى خطوات نعتمدها من أجل تكثيف التواصل القوي وصولاً إلى اختزال ظاهرة النزوع إلى العزوف أو الدفاع.

أما بن بيسَّل فهو أستاذ علم نفس يعمل مستشاراً مستقلاً، وقد أمضى أعواماً كثيرة وهو يساعد زبائنه في معالجة الصراعات. يعتمد نموذجاً يمكِّن الناس من حل المشكلات دون إلحاق الأذى بأي من الأطراف. في الفصل الثامن يعكف بيسَّل على مناقشة الأنماط المختلفة من الأفراد الإشكاليين، كيف يتصرفون، وكيف نستطيع أن نستجيب إيجابياً لسلوكهم وصولاً إلى تجنب الصراع، إدارته، وربما حله.

في الفصل التاسع ينظر هوارد بي. آلتمان في موضوع التعامل مع أعضاء الهيئة التدريسية الإشكاليين. يستند إلى تجربته ودراسته الواسعتين في هذا الميدان ليساعدنا على فهم ما نستطيع نحن، بوصفْنا إداريين، أن نفعله، على نحو أفضل، من أجل مد يد المساعدة إلى أعضاء الهيئة التدريسية المرتبكين. يحدد آلتمان أعضاء الهيئة التدريسية المرتبكين بوصفهم "أولئك الذين تعرَّض أداؤهم الوظيفي و/ أو علاقاتهم مع الطلاب والزملاء للتدهور مقارنة مع نموذجهم الطبيعي جراء ضغوط عاطفية." مما يدعو للأسف أن كثيرين منا عملنا جنباً إلى جنب مع أعضاء هيئة تدريسية ينطبق عليهم هذا الوصف. إنه يشير إلى الطرق التي تتبعها الكليات والجامعات في الرد على المشكلات المطروحة من قبل أعضاء الهيئة التدريسية المأزومين الذين لا يشكلون، برأيه، سوى نسبة مئوية ضئيلة من هيئاتنا التدريسية. يزودنا آلتمان بجملة المؤشرات الشائعة التي تشي بالتأزم ومن ثم يتناول ما يمكن القيام به لمساعدة المأزومين. إن فقرة "توفير المساعدة للمأزومين من أعضاء الهيئة التدريسية" في مساهمته تزود من يرغب في مد يد المساعدة منا بالأفكار والأمل.

يتعاون كل من بارون بيرلمان ولي آي. ماكّان على كتابة الفصل العاشر الذي يساعدنا على تذليل صعوبات استخدام الشخص المناسب. وهما إذ يفعلان ذلك يذكّراننا بأهمية التعامل مع جميع المتقدمين لشغل الوظيفة بطريقة حِرَفية. يقولان إن عملية التجنيد يجب أن تبدأ بسيرورة "تنظيم البيت"، ويشرحان معنى القيام بذلك وغَرَضه. ومن ثم يرشداننا إلى كيفية التخطيط بما يمكّن اختيارنا من تلبية

مقصدنا. فبعد معرفة حقيقة أن المواصفات الجيدة مشروحة تفصيلاً بما يمكّننا، حين نبادر إلى استخدام شخص بعينه، من اختيار إنسان تكون مواصفاته متطابقة بأفضل الأشكال مع المتطلبات المحددة من قبل القسم. فالقضايا الرئيسية ذات العلاقة بالتجنيد مغطاة في هذا الفصل الغني بالمعلومات من جانب خبيرين في ميدان تجنيد أعضاء الهيئة التدريسية.

في الفصل الحادي عشر تناقش نانسي فان نوت كيزم كيفية توظيف أنماط التقويم لرفع مستوى أداء الهيئة التدريسية وكسب رضاها. ترى عملية التقويم عملية بنّاءة تشكل عنصراً أساسياً من عناصر تحسين التعليم والتوجيه الممتاز، وهي تنبئنا بنوعية الخطوات التي نستطيع أن نُقْدم عليها لترقية التغييرات المرتبطة بتقويم أداء أعضاء الهيئة التدريسية. تتحدث كيزم عن جدوى التغذية الراجعة بالنسبة إلينا نحن كما بالنسبة إلى الآخرين. وتكتب: "عليك أن تكون صادقاً في قناعاتك بأن التقويم ذو قيمة وضروري وبأن عنصر التغذية الراجعة، خصوصاً، هو عنصر جوهري من عناصر التعلم والنمو." وهي تكتب عن تقديم النصح والإرشاد في هذا الفصل، مع التوصية باعتماد شبكة من الخبرات ذات فروع مختلفة تغطي الجوانب المتباينة لدور أعضاء الهيئة التدريسية بدلاً من السعي إلى اقتراح ناصح أو مرشد واحد لعضو الهيئة التدريسية الجديد.

لا بد لمعنويات الهيئة التدريسية من أن تبقى موضوع اهتمام رؤساء الأقسام والعمداء، وأنا أتناول المعنويات ومشكلاتها في الفصل الثاني عشر. أبادر إلى معاينة أسباب المعنويات الهابطة، وما يجب على رؤساء الأقسام وعمداء الكليات أن يفعلوه لتحسينها. يتضمن الفصل قائمة بمواصفات الكليات ذات المعنويات العالية، وقد وجدتها مفيدة. أخيراً أنظر إلى الدور الذي يضطلع به عمداء الكليات ورؤساء الأقسام على صعيد صيانة معنويات الهيئة التدريسية.

في الفصل الثالث عشر يصل هذا الكتاب إلى نهايته مع تقديم خلاصة لما يمكننا أن نفعله لتحسين إدارة الجهازين التعليمي والإداري من أجل بلوغ طموحاتنا وتطلعاتنا والإحساس بأننا أثّرنا إيجابياً في مؤسساتنا كما في الأفراد الذين يؤلفونها. ولعل هذا، فيما أرى، هدف جدير سوف يجلب السعيُ إليه ثماراً طيبة.

كلمات شكر

مدين أنا كثيراً للمؤلفين المساهمين في هذا المجلد. فالاطلاع على فصولهم أشعرني بقَدْر كبير من التواضع إذ انبهرت بمدى عمق معرفتهم. لقد تعلمت منهم أشياء كثيرة، وأنا واثق من أنكم أنتم أيضاً، أيها القراء، سوف تفعلون. كان تواضعي أقل إحاطة حين أصبحت قادراً على إدراك وتذكر الاعتزاز والفخر اللذين شعرت بهما لأنني كنت متمتعاً بما يكفي من الذكاء لأطلب من مثل هذه المجموعة العظيمة أن يساهموا في هذا المسعى! كل واحد أو واحدة من الفريق يجلب معه كنزاً من الخبرة والدراسة، كنزاً ينهل منه لإغناء الفصل الذي يشكل مساهمته أو مساهمتها.

قبل عدد من السنوات حين كنت عميداً لكلية الفنون الليبرالية بجامعة مارشال أقدم آلان بي. غولد Alan B. Gould، وقد كان هو أمين الجامعة، على اقتراح قيامي بوضع دليل لرؤساء الأقسام يساعدهم على تحسين فهمهم لجملة واجباتهم ومسؤولياتهم الكثيرة. ذلك كان هو الوقت الذي بادرت فيه إلى تنفيذ المشروع الذي ما لبث أن تمخض عن كتاب: القيادة الأكاديمية: دليل عملي لرئاسة القسم. إنني مدين لآلان غولد لأنه وثق بي. فاهتمامي الجديد بتمكين العمداء ورؤساء الأقسام من ممارسة أدوار قيادية أكثر إيجابية كان استثنائي البعث على الرضا.

آيات شكري الخاص مهداة إلى صديق العمر الدكتور جورج تي. آرنولد George T. Arnold من جامعة مارشال الذي قرأ فصولي المبكرة. فكما على

الدوام، تبقى، يا جورج، مساعدتُك وصداقتُك عامليَْ تذكير بأنني شخص محظوظ. يسرني أيضاً أن أتقدم بالشكر إلى كل من سوزان Susan وجيم آنكر Jim Anker على دعمهما الثابت لعملي. لقد كانا رائعين في التعاون وأكن قَدْراً كبيراً من الاحترام لما يبذلانه من جهد على صعيد مد يد العون إلى الإداريين الأكاديميين.

عن المساهمين

هوارد بي. آلتمان: هو أستاذ ومدير برنامج اللسانيات بجامعة لويسفيل، حيث يدرِّس منذ عام 1973. حصل على الدكتوراه من جامعة ستانفورد سنة 1972. وبوصفه اختصاصياً في تطوير الهيئات التدريسية ورؤساء الأقسام أكثر من النشر وقدَّم المشورة إلى عدد كبير من مؤسسات التعليم العالي في هذين الميدانين، إضافة إلى اختصاصه الأصلي: تعليم اللغات الأجنبية. إنه عضو في المجالس الاستشارية لدى كل من **القائد الأكاديمي** Academic Leader: مجلة المستخدمين والتطوير التنظيمي Journal of Staff, and Organizational Development؛ ومؤتمر جامعة كنساس الرسمية لرؤساء الأقسام الأكاديميين؛ إضافة إلى كونه عضواً سابقاً لمجلس مدراء شبكة التنمية المهنية والتنظيمية في التعليم العالي.

بن بيسّل: خطيب، كاتب، معلم، طبيب، ورجل أعمال. إنه رئيس لمؤسسته الاستشارية المعروفة باسم لو ـ بن أسوسييتس، والموجودة في هندرسون النيفادية. شهادة الدكتوراه فاز بها من جامعة تنيسي، نوكسفيل. تابع عمله فيما بعد التخرج بكلية طب فيرجينيا حيث قدم محاضرات عن الرعاية العاطفية للمرضى وعمل مع أجهزة القسم لاستكشاف أساليب إدارة الصراعات. لقد ظل يتابع رَفْعَ مستوى اهتمامه بحركيات الجماعات ويعلم راهناً أكثر من 150 برنامجاً في السنة لدى عدد من الشركات، المنظمات، المدارس، والمستشفيات. خلال السنوات الست الماضية ظل يقيم دَوْرةً لأعداد من مدراء المدارس القادمين من سائر أرجاء العالم بمدرسة التعليم العليا في جامعة هارفارد. نال تقدير الكونغرس وما لبث أن حصل

على عنوان "مايكل جوردان" اختصاصه. يقول إن تدريبه الفعلي مستمد من ترعرعه في جبال كنتكي الشرقية - منطقة مشهورة برواية الحكايات التي أجادها بن.

نانسي فان نوت كيزم: نائب مستشار مشارك للتنمية المهنية وعميد مشارك لكليات جامعة بيرود الإنديانية، إنديانا بوليس، حيث تضطلع أيضاً بمهام أستاذ مشارك لمادة التعليم ما بعد الجامعي. من قبل كانت الدكتورة كيزم مديرة برنامج تطوير الأجهزة التدريسية والإدارية وأستاذ مشارك لمادة التخطيط والقيادة التعليميين بجامعة ولاية أوهايو الرسمية. ظلت تدير وتشارك في عدد من البرامج الممولة، بما فيها الاتحاد القومي لإعداد طلاب الدراسات العليا كمدرسي كليات (روابط بيو الخيرية)، جماعة ولاية أوهايو لإعداد برامج الكليات المستقبلية (روابط بيو الخيرية) وبرنامج غيتوي لتعليم الهندسة (الصندوق القومي للعلوم). إنها رئيس سابق لشبكة التنمية المهنية والتنظيمية في التعليم ما بعد الجامعي، وهي منظمة مكرسة لتحسين التعليم في الكليات، وقد حصلت في 1998 على أرفع وسام للرابطة. الدكتورة كيزم مؤلفة ثلاثين كتاباً محرَّراً، فصلاً في كتاب، ومقالاً في مجلة عن التعليم والتعلم في مراحل الدراسة العليا وعن تدريب أعضاء الهيئة التدريسية ومساعدي الأساتذة كمدرسين مع التأكيد الخاص على التعليم متعدد الثقافات وتقويم البرامج. لقد قدمت أكثر من خمسين محاضرة على الصعيدين القومي والدولي حول قضايا التعليم والتعليم في المراحل التعليمية العليا بما فيها محاضرات أستاذ ضيف في عدد من الجامعات والمؤتمرات، كما قدمت المشورة إلى أكثر من عشرين مدينة جامعية حول تحسين التعليم الجامعي وتقويم جهود التحسين. في جامعة ولاية أوهايو مُنحت لقب زميل هيئة Ameritech التدريسية في 1997، ونالت جائزة التعليم المتميز من كلية تعليم جامعة ولاية أوهايو الرسمية، وسام الخدمة المميزة من مدرسة الخريجين. حصلت على شهادة الدكتوراه من جامعة ولاية أوهايو الرسمية في موضوع السياسة والقيادة التعليميتين.

لين إم. ليتل: رئيس قسم علوم المخابر الطبية في المركز الطبي الجنوبي - الغربي بجامعة تكساس الدالاسية حيث يعمل أيضاً عميداً مشاركاً للشؤون الأكاديمية. يعلم في ميادين ثقافة الرعاية الصحية، الرعاية الصحية متعددة الاختصاصات. وعلى امتداد حياته الوظيفية شغل الدكتور ليتل عدداً كبيراً من المناصب القيادية، بما فيها رئاسة مجلس مستشاري منظومة الهيئة التدريسية بجامعة تكساس، رئاسة عدد غير قليل من الروابط الطبية المحترفة لتكنولوجيات الطب في الولاية والأقاليم، عضوية المجلس القومي لرابطة مدارس مهنة الصحة المتحدة، شغل مواقع قيادية في صناعة التكنولوجيا الحيوية، مع تولي مهام ضابط مقلَّد في إدارة الصحة العامة الأمريكية.

لي آي. ماكّان: أستاذ علم نفس بجامعة وسكونسن، أوشكوش، حيث شغل منصب رئيس قسم ونائب مستشار مشارك. حصل على شهادة الدكتوراه في علم النفس التجريبي من جامعة ولاية أيوا الرسمية. من اهتماماته البحثية: التواصل الاجتماعي للتفضيل الغذائي لدى الفئران، التعليم المضمر لدى البشر، مناهج علم النفس التعليمية، وتنمية مهنة التدريس الجامعي. إنه أحد مستشاري تحرير **مجلة تعليم علم النفس** Teaching of Psychology؛ شارك بارون بيرلمان وسوزان ماكفادن Susan McFaden في كتاب: **دروس مستخلصة: نصائح عملية حول تدريس علم النفس** Lessons Learned: Practical Advice for the Teachin of Psychology (1999، جمعية علم النفس الأمريكية)؛ وحرر زاوية المكافآت التعليمية في الإي. بي. سي. أوبزرفر .APC Observer وقد شارك بارون بيرلمان أيضاً في تأليف كتاب: **تجنيد هيئة تدريسية ناجحة: نصائح عملية حول البحث الناجح** Recruiting Good College Faculty: Practical Advice for a Successful Search (آنكر، 1996).

توماس آر. ماكدانييل: أستاذ تعليم ونائب رئيس شؤون أكاديمية وأمين في كلية كونفرس. جاء توماس إلى كونفرس في 1971 رئيساً لقسم التعليم ومديراً للدراسات العليا. في 1984 مُنح لقب أستاذ كرسي تشارلز إي. دانا Charles A. Dana للتعليم. وخلال عامي 1993 و1994 تولى منصب الرئاسة المؤقتة لكونفرس. حصل الدكتور ماكدانييل على شهادته الدكتوراه من جامعة جونز هوبكنز حيث انتُخب عضواً في رابطة الجامعيين العريقة المعروفة باسم فاي بيتا كابّا Phi Beta Kappa. إجمالاً هو عضو في اثنتي عشرة جمعية وطينة شرفية. وبين منشوراته التي زادت على الـ 150 ثمة ستة كتب وعشرون فصلاً في كتب مدرسية، إضافة إلى سلسلة مقالات في أكثر من خمسين مجلة مختلفة عن التعليم، العلوم الإنسانية، والعلوم الاجتماعية. كان عضواً في هيئات تحرير عدد من المجلات المهنية مثل: **ذَ كابستون جورنال أوف إديوكيشن، ذَ كلمسون كابّان، وأكاديميك ليدر.** راهناً يتولى رئاسة تحرير **ذَ كليرنغ هاوس.** أما آخر كتبه، وقد شارك نان ماكدانييل Nan Mc Daniel وساندرا توماس Sandra Thomas في تأليفه، فهو **هنا في ساوث كارولاينا** At Home in South Carolina، وهو كتاب صف ثالث في قسم الدراسات الاجتماعية اعتمدته الولاية عامي 1991 و1999. أما تعليقه على سِفر لوقا Gospel of Luke فقد نشر في 2000. يتمتع بعضوية عدد من اللجان والمجالس المحلية والإقليمية، وقد حاضر في العشرات من المنظمات التعليمية والمدنية على المستويين المحلي والقومي.

جوان دغواير نورث: تشغل منصب عمادة كلية الدراسات المهنية بجامعة وسكونسن، ستفنس بوينت منذ عام 1985. ومن قَبْلُ تولت وظائف إدارية في كليتين خاصتين، أدارت قسم تطوير الهيئات التدريسية لدى إحدى المنح القومية، وكانت من أوائل رواد حركة تطوير الهيئات التدريسية. اضطلعت بمهام الرئيس

المؤسس لشبكة التطوير المهني والتنظيمي في التعليم العالي أوائل سبعينيات القرن العشرين. لقد كتبت عن تقويم أعضاء الهيئة التدريسية، مراجعة ما بعد الولاية، دعم المدن الجامعية للتعليم، وحيوية الهيئة التدريسية.

بارون بيرلمان: قمة شامخة وأستاذ جامعي بقسم علم النفس في جامعة وسكونسن، أوشكوش وزميل في الجمعية الأمريكية لعلم النفس (APA) لتدريس علم النفس (القسم الثاني). حصل على شهادة الدكتوراه في موضوع علم النفس التحليلي من جامعة ولاية ميتشيغان الرسمية عام 1974. ينطلق من اهتمام وانخراط راسخين في عملية تطوير الهيئات التدريسية، وقد تولى رئاسة مجلس تطوير الهيئة التدريسية في الجامعة وكان عضو لجنة استشارية. شارك في تأليف الكتب التالية: **المبادر الأكاديمي** The Academic Intrapreneur (مع جيم غوثس Jim Gueths ودون فيبر Don Weber، برايجر، 1988)؛ **المبادرة التنظيمية** Organizational Entrepreneurship، (مع جفري كورنوول Jeffrey R. Cornwall، إيرون، 1990)؛ **وتجنيد أعضاء هيئة تدريسية ناجحين: نصائح عملية حول البحث الناجح** Recruting Good College Faculty: Practical Advice for a Successful Search (مع لي ماكان، آنكر 1996). إنه محرر زاوية مكافآت التعليم في الإي. بي. إس. أوبزرفر. وقد صدرت الزوايا مؤخراً في كتاب بعنوان: **دروس مستخلصة: نصائح عملية حول تعليم علم النفس** Lessons Learned: Practical Advice for The Teaching of Psychology (بيرلمان، ماكان، وماكفادن، محررين) نشرته جمعية علم النفس الأمريكية (1999). أما أبحاثه الراهنة فتركز على التعليم الجامعي (قبل التخرج) من منظورين اثنين. يساعد الأول على تسليط الضوء على الإعداد للتعليم وعمليات توجيه وتطوير الهيئة التدريسية التي تمارس التعليم ومكانة التعليم في عملية التوظيف. وقد قام مجلس تحسين التعليم الجامعي الحديث في جامعة وسكونسن

مع القسم الثاني في جمعية علم النفس الأمريكي بدعم التعاون مع جامعة وسكونسن، كلية أوشكوش وكتابه دليل تدريبي بعنوان مراجعة الأقران للتعليم Peer Review of Teaching (مع لي ماكان). وهذا العمل الثاني يوفر بيانات منهاجية مفيدة لأعضاء الهيئة التدريسية الأفراد والأقسام في مجالات رسم الخطط والسياسات، اتخاذ القرارات المنهاجية ووضع إطار التعليم الجامعي. ثمة مقالان مطوّلان يعرضان منهاج مادة علم النفس في المرحلة الجامعية ظهرا مؤخراً في مجلة تدريس علم النفس (مع لي ماكان) بدعم منحة من جمعية علم النفس الأمريكية.

إليوت بي. بود: عميد كلية الفنون والعلوم وأستاذ الاتصالات بجامعة نورث آلاباما وقبل قبوله تولي منصبه الأخير كان الدكتور بود رئيس قسم التصوير الضوئي الإذاعي والتلفزيوني. ومن ثم شغل منصب معاون عميد كلية الاتصالات الجماهيرية في جامعة ولاية ميدل تنسي الرسمية. حصل الدكتور بود على شهادته الدكتوراه في الاتصالات التنظيمية من جامعة ولاية فلوريدا الرسمية. وقبل التحاقه بجامعة نورث آلاباما وكلية الاتصالات الجماهيرية بجامعة ولاية ميدل تنسي الرسمية، عمل الدكتور بود أستاذاً مشاركاً ومديراً لمعهد أبحاث الاتصالات ومستشاراً بجامعة نورث كارولاينا، غرينزبورو. يتخصص الدكتور بود بموضوع الاتصالات التنظيمية مركزاً على موضوع إدارة الصراعات التنظيمية. لقد نشر ما يزيد على ستين مقالاً وبحثاً اختصاصياً حول موضوعات الاتصالات التنظيمية أو الجماهيرية وفاز بجوائز على أبحاثه من رابطة الاتصالات الدولية. وقد عمل أيضاً مستشاراً لدى أكثر من وكالة عامة وشركات خاصة مختلفة.

دانييل دبليو. ويلر: أستاذ تمديد وتعليم عالي، ومنسق، بمكتب التنمية المهنية والتنظيمية في جامعة نبراسكا، لنكولن. شارك في تاليف أربعة كتب وعدد

كبير من المقالات حول تطوير رؤساء الأقسام وأعضاء الهيئات التدريسية ، وقد قدم فيضاً من المشورات على الصعيدين القومي والدولي إلى كثير من مؤسسات التعليم العالي.

الفصل الأول

اعرف نفسك !

دريل آر. ليمنغ

فوق كل شيء آخر يجب على العمداء، الأكاديميين، ورؤساء الأقسام ـ على جميع القادة ـ أن يتصالحوا مع أنفسهم وأن يسلّموا بواقعهم.

يبقى القادة العاجزون تماماً عن فهم أنفسهم محكومين بالإخفاق. وهذا يصح على نحو خاص حين يخفق القادة في الوقوف على حقيقتهم وقبول أنفسهم. فالقادة الناجحون لا يستطيعون أن يكونوا شديدي الحساسية إزاء النقد، والأفراد الذين يرفضون التسليم بواقعهم يميلون إلى أن يكونوا دفاعيين. يتمردون على النقد بل وقد يصلون إلى مستوى التفكير بالانتقام. لن يتمكن أمثال هؤلاء الناس، مهما كانت عناوينهم، من اجتذاب عدد كبير من المؤيدين.

إن فهم الذات عملية تدوم دوام الحياة، عملية متواصلة، متكررة ومرنة. وعلى القادة أن يظلوا مواظبين على السعي إلى امتلاك فهم أفضل للذات وعلى الترحيب بالفرص التي تساعدهم في مثل هذا المسعى.

إذا سلّمنا بفكرة أن القادة الجيدين يمتلكون فهماً جيداً لأنفسهم فإن السؤال الذي يُطرح هو التالي: كيف نكتسب معرفة الذات؟ ما الذي نستطيع أن نفعله دون تبديد الكثير من الوقت والمال ثمناً لعمليات التحليل النفسي؟ ليس ثمة، بطبيعة

الحال، أي جواب بسيط أو واحد على هذا السؤال. غير أن هناك عدداً من الأشياء البسيطة نسبياً التي نستطيع القيام بها التماساً لبلوغ مستوى أفضل من فهم ذواتنا. في هذا الفصل أقدِّم بضعة أمثلة عن أشياء بسيطة نسبياً نستطيع القيام بها طلباً للتوصل إلى فهم أفضل لأنفسنا.

اعْرِف نفسَك واقبَلْها!

قبل كل شيء آخر يجب على العمداء، الأكاديميين، ورؤساء الأقسام ـ على جميع القادة ـ أن يتصالحوا مع أنفسهم وأن يسلّموا بواقعهم. فكِّرْ لحظةً بقادة عرفتَهم، قادة كنتَ معْجَباً بهم من ناحية وآخرين اعتبرتهم غير ملائمين. هل بدا أي من القادة الذين أثاروا إعجابك غير مرتاحين مع من كانوا معهم؟ هل عبَّر أي منهم عن القلق والخوف؟ ماذا عن أولئك الذين رأيتهم غير ملائمين أو دون مستوى المهمة؟ الاحتمال القوي أن القادة الذين أثاروا إعجابك واحترامك مطمئنون ومتصالحون مع أنفسهم، في حين أن أولئك الذين يَبْدون ضعافاً ودون المستوى القيادي المطلوب قد يكونون خائفين، مفتقرين إلى ما يكفي من معرفة الذات وقبولها.

لعل الحقيقة البسيطة والسهلة هي أننا لا نستطيع أن نكون قادة ما لم ينظر آخرون إلينا بإعجاب فيرغبوا في أن يتبعونا؛ واحتمال حصول ذلك يبقى بعيداً عندما لا نكون واثقين بأنفسنا. كل ما يخصنا ـ كلماتنا، حركاتنا، إيماءاتنا الجسدية، ومزاجنا بالذات ـ يصبح مكشوفاً أمام الآخرين حين نبرز بوصفنا قادة. إذا كنا غير آمنين وغير راضين عن واقعنا فإن الآخرين يحسّون بالأمر. لن يقف الأمر عند الافتقار إلى ما يكفي من الثقة بالذات حين نكون خائفين وغير آمنين؛ بل وسرعان ما يتضح أن الآخرين أيضاً لا يثقون بنا. فالخائفون يميلون إلى أن يكونوا دفاعيين وشديدي الحساسية ولا يحسنون الرد على الانتقاد، وجميع أولئك الذين يتخذون القرارات سوف يتعرضون، كما نعلم، عاجلاً أو آجلاً، لمثل هذا الانتقاد.

يكون العمداء والرؤساء الذين يُقْدمون على القيام بعمل معين مستعدين للمعارضة ـ خصوصاً حين تكون المخاطرة متوافرة. كثيراً ما يتخذون موقفاً شجاعاً موحين بأن من الضروري إصلاح هذا الشيء أو ذاك وإن لم يكن معطلاً. والعمداء والرؤساء المتمتعون بالجرأة المستمدة من قناعاتهم والمستعدون للتعرض إلى السخرية والاعتراض يجب أن يكونوا منفتحين وصريحين مع أعضاء الهيئتين التدريسية والإدارية وألا يتراجعوا أمام المقاومة الحتمية. ينبغي للعمداء ورؤساء الأقسام أن يتمتعوا بالثقة المدعومة باطمئنانهم إلى وضعهم. من المتعذر أن تتمكن الكفاءة من ملء الفراغ الحاصل جراء الخوف والقلق.

يذكرنا بنيس Bennis (1989 ، ص:53) بـ"أن العالم قد وصل إلينا وشكَّلنا إلى درجة أعلى مما نتصور عندما نكون قد بَلَغْنا سِنَّ النضج. تكون أسرتنا ، شلة أصدقائنا ، مدرستنا ، ومجتمعنا عموماً قد علَّمَتْنا ـ بالكلام والمثال ـ كيف نكون" ، ثم يسلِّط الضوء على أمر استثنائي الأهمية إذ يضيف أن "الناس يشرعون في أن يصبحوا قادة في اللحظة التي يقررون فيها بأنفسهم كيف يكونون كذلك".

لنسلِّم للحظة بفرضية بنيس التي تقول إن القيادة تبدأ فعلياً في اللحظة التي يبادر فيها الناس إلى اتخاذ القرار الذاتي بشأن ما يكونونه. هل قررتَ "كيف تكون؟" هل تعرف الطريقة الموصلة إلى اتخاذ القرار بشأن ما تكونه؟ مع تسليمنا بفرضية بنيس، لا بد لنا من أن ندرك أن تصديقها والانطلاق منها مفهومان شديدا الاختلاف إذ أن الثاني معقد بل ومتعذر ، على ما يبدو ، بالنسبة إلى كثيرين.

استراتيجيات فهم الذات

دعونا نتوقف لحظة لتأمل مسألة ما يمكننا أن نفعله لاستبصار واقعنا وسبل السعي وصولاً إلى الإحساس بالاطمئنان إلى ذلك الشخص حتى نكون في وضع يمكننا من توفير قيادة متنورة .

إذا كنت مثلي على أي صعيد، فإنك قد تصارعت عبر السنوات مع مشكلة السعي إلى فهم الذات المراوغة والمربكة. ومن شبه المؤكد أنك حضرت عدداً كبيراً من المؤتمرات والندوات التي تابعت فيها مختلف أنواع النقاشات والاختبارات الهادفة إلى تمكينك من الإحاطة بواقعك. وإذا كنت مثلي، بأي من الأشكال مرة أخرى، فإنك ما زلت تسعى إلى امتلاك قدر أفضل من فهم الذات.

هل يعني ذلك أن جملة هذه الندوات والدروس دون جدوى؟ لا، بالطبع. وبالفعل فإن ما نسارع إلى اكتشافه هو أن تصالحنا مع أنفسنا، وفهم واقعنا ومَنْ نحن لا يتوقفان أبداً: إنهما مسعيان يدومان العمر كله. ما زلنا بحاجة إلى المزيد من دورات تحسين الذات. نحن بحاجة إلى طريقة مفيدة تساعدنا على امتلاك فهم أفضل لواقعنا وعلى التطور الشامل وصولاً إلى قبول أنفسنا ـ مدركين، بالطبع، أننا نبقى، ولو تصالحنا مع واقعنا، قادرين على الاهتداء إلى مجال للتحسن.

معاينة السلوك

لعل الحل الذي أقترحُه هو أن علينا نحن القادة والطامحين إلى مناصب قيادية جميعاً أن نبدأ بإخضاع أنفسنا لعمليات معاينة سلوك منتظمة. دعوني أوضح:

لا بد لنا من الشروع في توجيه أسئلة صعبة، مباشرة لأنفسنا والرد عليها بأكبر قدر ممكن من الصدق والأمانة. ومع أن الجدول رقم 1/1 يتضمن عشرين سؤالاً، فإن هذا الرقم ليس مقدّساً؛ يمكنك أن تختار عدداً أكبر أو أصغر من الأسئلة. عليك أن تمارس الأمر أسبوعياً، وإن كانت فترات أخرى مقبولة ومفيدة بالقدر نفسه. لا بد لك من سجل يوميات قصير خلال الأسبوع يمكّنك من تقديم أجوبة أكثر جدوى.

مفيد أيضاً أحياناً أن يتوفر صديق تستطيع أن تثق بصدقه معك يتولى مهمة معاينة سلوكك والإجابة على بعض الأسئلة نفسها. فأنت بحاجة إلى الحقيقة

الكاملة، غير المصقولة، وإن كان قبولها مؤلماً. بمعاينتك لسلوكك بهذه الطريقة، تحصل على فرصة تمكّنك من إعادة تحديد ذاتك، وهو أمر يتعين على القادة أن يفعلوه.

جدول رقم: 1/1

أسئلة معاينة السلوك

1. ما العمل (أو الأعمال) الذي قمت به في الأسبوع والذي تفتخر به؟
2. ما الذي فعلته خلال الأسبوع وأنت لست شديد الاعتزاز به؟
3. فيما يخص الأشياء التي تعتز بها، ما الأشياء الصائبة التي فعلتها وكيف تستطيع تكرار هذا السلوك مستقبلاً؟
4. هل أنجزت خلال الأسبوع ما انطلقتَ لإنجازه؟
5. كيف تحققتْ إنجازاتُك؟ هل حققتها أنت؟ وإن فعلت، فكيف؟
6. كيف جاءت إخفاقاتك؟ كيف مكّنتَ هذه المسؤوليات من أن تتسرب من الصدوع؟ هل كان الخطأ خطأك أنت أم خطأ الآخرين؟
7. هل كنت أميناً وصريحاً مع جميع الذين تعاملت معهم؟ (عليك ألا تحرّف قيد أنملة هنا لأن هذا سؤال بالغ الأهمية لا بد لجميع القادة من أن يطرحوه على أنفسهم).
8. ماذا فعلت هذا الأسبوع لتحقيق حلمك، وما مدى نجاحك في إضفاء هذا الحلم على آخرين؟
9. كيف تقوّم قدرتك على اتخاذ القرار على سلّم ذي عشر درجات، مع بقاء الدرجة العاشرة هي العليا؟

10. هل ثمة أمور تستطيع أن تفعلها أو تغيرها في الأسبوع التالي بما يمكنك بصدق من الحصول على درجة أعلى على سلّم اتخاذ القرارات؟

11. ما مدى نجاحك في التواصل مع جميع الذين يقدمون تقاريرهم إليك والذين تقدم إليهم تقاريرك؟ إذا اعتمدت سلم التقويم الوارد في الرقم: 10 فما الدرجة التي تعطيها لنفسك؟

12. هل أقْدَمْتَ على وضع أي خطة استراتيجية هذا الأسبوع؟

13. ما الذي تستطيع إيراده دليلاً على بناء التوافق ورعاية العمل الجماعي؟

14. هل أنت راغب في رؤية التغيير الواجب حصوله في كُلّيّتك، وهل أنت مستعد بصدق لتأييد التغيير؟ أم أنك ميال إلى تفضيل بقاء الأمر على حاله؟

15. ما مدى نجاحك في التفاعل مع الآخرين؟ هل تشاورتَ مع آخرين حين اضطررت إلى اتخاذ قراراتك؟ ما مدى نجاحك في إشراك الآخرين بشؤون الكلية وشجونها؟

16. هل تحرص على تمكين الآخرين وإشعارهم بالانتماء إلى الكلية؟

17. هل كنت منصفاً مع الآخرين، مانحاً إياهم فرصة الإفادة من الشك؟

18. هل نجحت في وضع نفسك مكان أولئك الذين يعارضونك؟ ما مدى احتمال أنهم كانوا على صواب؟

19. هل كنت متفائلاً ومرحاً؟ هل يستمتع الآخرون بصحبتك؟

20. أيُّ جانب من شخصيتك ينبغي تغييره مباشرة، وأيُّ أهداف يجب أن تضعها لنفسك في الأسبوع التالي لضمان حصول هذه التغييرات؟

دائرة الاهتمام ودائرة النفوذ

قام ستفن كوفي Stephen Covey (1989) بتطوير طريقة لمساعدتنا على فهم أنفسنا. تتركز مقاربته على البؤرة التي ينصب عليها وقتنا وطاقتنا. وهو يبين أن لكل منا طيفاً واسعاً من الهواجس ـ صحتنا، أولادنا، مشكلات العمل، الخ. إنه يوضح هذا بابتداع مصطلح "دائرة الاهتمام." ونحن حين نعكف على معاينة تلك الأمور داخل دائرة اهتمامنا، يتبين لنا أن هناك أشياء معينة ليست خاضعة فعلياً لسيطرتنا وأخرى نستطيع أن نتعامل معها بهذا الشكل أو ذاك. والأمور التي نستطيع أن نفعل شيئاً بشأنها يمكن حصرها في دائرة نفوذ أضيق.

يلاحظ كوفي أن الناس الفعّالين يضطلعون بالمسؤولية عن حيواتهم الخاصة. يكون سلوكهم من صنع قرارتهم، لإنتاج ظروفهم. هم قادرون على إخضاع المشاعر للقيم. يُمْسكون بزمام المبادرة ويتحملون مسؤولية حدوث الأمور. أما الناس المنفعلون فتسوقهم، بالمقابل، جملة المشاعر، زحمة الظروف، حشدُ الشروط، بيئتُهم الخاصة.

معظم القادة أناس فعّالون يركزون على دائرة النفوذ، متعاملين مع الأمور التي يستطيعون أن يفعلوا شيئاً ما حيالها. تبقى طبيعة طاقتهم إيجابية، موسِّعة، وعامل تعظيم، سبباً في زيادة مساحة دائرة نفوذهم.

يكون تصرف المنفعلين مختلفاً. ينشطون أكثر الأحيان في دائرة الاهتمام متركزين على ضعف الآخرين، على الظروف التي لا تخضع لتحكمهم، وعلى مشكلات المحيط. يقول كوفي (1989، ص:83) إن "تركيزهم يتمخض عن توجيه اللوم والاتهام، عن اللغة المنفعلة، وعن المزيد من مشاعر التعرُّض للاضطهاد. والطاقة السلبية المتولدة عن ذلك التركيز، مضافة إلى الإهمال في ميادين قابلة لأن تتأثر بهم، لا تلبث أن تفضي إلى تقليص دائرة نفوذهم".

طوال بقاء انتباهنا مشدوداً إلى دائرة الاهتمام، لا نحقق ما هو أكثر من مضاعفة إحساسنا بعدم الملاءمة والعجز. أما حين نعمل في دائرة نفوذنا فإننا نبدأ، بالمقابل، بإيجاد طاقة إيجابية. فبوصفنا قادة لا بد لنا من السعي للتحرك داخل دائرة نفوذنا مضطلعين بالمسؤولية عن أفعالنا وسلوكنا. يمكننا أن نكون سعداء ونسلّم بتلك الأمور التي لا نستطيع التحكم بها راهناً، فيما نبقى مركزين جهودنا على الأشياء التي نستطيع التحكم بها. يناشدنا كوفي أن نفي بالتزاماتنا، أن نكون ضوءاً لا قاضياً، أن نكون نموذجاً لا ناقداً. وما هو أكثر أهمية أنه يقول إن علينا أن نكون جزءاً من الحل لا جزءاً من المشكلة. إذا كنا قادة فعّالين، فإننا سنعمل على نحو شبه حصري، من منطلق دائرة نفوذنا. ينبغي لذلك أن يكون هدفنا.

الأنا الوصفية

تعالوا نبحث، للحظة، عن طريقة أكثر تركيباً لدفع الأصدقاء إلى البوح بآرائهم عنا. من الممارسات الموفّقة أن تجعل ثلاثة أو أربعة أصدقاء يعطونك درجات على جملة البيانات التالية ومقارنة أجوبة كل منهم بردّك أنت. هذه ممارسة سأطلق عليها اسم "الأنا الوصفية". أعد طباعة الجدول 2/1 ووزّعه على ثلاثة أو أربعة أفراد تعرفهم جيداً وتعتقد أنهم سيكونون صادقين في إجاباتهم.

يمكن إجراء هذه العملية في ساعة واحدة أو نحوها. وهي جديرة، فيما أرى، بمثل هذا الوقت. غير أننا لا نستطيع أن نقف عند تلك المحطة إذا كنا جادين في الاهتمام بفهم أنفسنا وبالتصالح مع واقعنا. إذا كنا نريد أن نكون قادة واثقين، فإن ما هو أكثر بكثير يبقى ضرورياً. يتعين عليك أن تثبّت أهدافك الأسبوعية المتعلقة بتحسين الذات في مكان أنت ملزم بالنظر إليه عدداً من المرات يومياً، ولا بد لك من تقويم مدى تقدمك يوماً بيوم. والتماساً للوضوح، دعونا نفترض أنك في حالة مجابهة مع أحد الزملاء. ومن ثم فإن عليك أن تتساءل عن مدى نجاحك في

معالجة أوجه اختلافك. هل كنت صادقاً؟ هل أصبحت دفاعياً؟ هل أبقيت نزاعك على مستوى مهني محترف؟ هل كنت قادراً على التوصل إلى حل للمشكلة؟ إذا تعين عليك أن تعيد الكرة من جديد، فما هي التغييرات التي يمكنك إدخالها على الطريقة التي سبق لك أن تصرفت بها؟ ما الذي تستطيع أن تتعلمه عن نفسك من هذه التجربة؟

جدول رقم 1/2

الأنا الوصفية

علّق على كل من الجمل الواردة أدناه بوضْعِها على سلّم مدرج من 1 إلى 5 حيث الحقل 1 يشي بمخالفة قوية للبيان والحقل 5 ينم عن موافقة قوية

1. إن المعْنيّ شخص تستطيع أن تثق به.
2. إن المعني شخص حازم.
3. يتمتع المعني بمواصفات قيادية قوية.
4. إن المعني شخص (ملهَم).
5. إن المعني قادر على إنجاز المهمات.
6. يتمتع المعني برؤيا ثابتة عن المستقبل.
7. يتمتع المعني بمزاج متوازن.
8. يتصف المعني بالشجاعة.
9. يتحلى المعني بالقدرة على التأثير في الآخرين.
10. يمتلك المعني طيفاً واسعاً من المعارف.

11. يتميز المعني بالقابلية لبناء الثقة.

12. يستطيع المعني اكتشاف ماهية حاجات الآخرين.

13. إن المعني ناجح في التواصل مع عدد كبير من الأوساط المختلفة.

14. إن المعني موصوف من قبل الآخرين على أنه شخص يلوذ به هؤلاء الآخرون التماساً للمشورة والنصح.

15. يحرص المعني على تحدي الأمر الواقع وهو راغب في إحداث التغييرات ومستعد للمخاطرة.

أسئلة تطرحها على نفسك

تطرح بيما تشودرون Pema Chodron (2000، ص: 12 ـ 13) أسئلة مهمة من شأنها أن تمكننا من تحقيق فهم أفضل لأنفسنا حين تقول: "كيف يكون رد فعلي حين تتعرض قناعاتي حول الحكم للتحدي؟ ماذا حين لا يكون الآخرون متفقين معي حول شعوري إزاء الجنسية المثلية (الشذوذ الجنسي) أو حقوق المرأة أو البيئة؟ ماذا يحصل حين تتعرض أفكاري حول كل من التدخين أو تعاطي المشروبات الكحولية للتحدي؟ ماذا أفعل حين لا تكون قناعاتي الدينية مشتركة؟".

تتابع تشودرون طارحة عدداً كبيراً من النقاط والمقترحات الوجيهة القادرة على مساعدتنا في سعينا إلى معرفة مَنْ نحن ولماذا نحن في الحالة التي نحن فيها. تشير إلى أن لدينا جميعاً جملة متنوعة من التكتيكات المعتادة التي نوظّفُها لتجنب الحياة كما هي. وقد نكون متوفرين على عدد مماثل تماماً من التكتيكات للهروب من تحقيق فهم أفضل لأنفسنا. هل نحن راغبون فعلاً في معرفة حقيقتنا؟

ذكرتُ أن هناك أساليب أخرى نعتمدها التماساً لفهم ذاتي أفضل. ليس ثمة ما هو أكثر جدوى، فيما أرى، من تطوير القُدْرة على إتقان فن استبطان الذات.

صحيح أن العملية تتطلب تركيزاً ووقتاً، ولكن من شأن مجرد بلوغها أن تمكّننا من الغوص عميقاً في ذواتنا وصولاً إلى الإمساك بالعفاريت التي تقض مضجعنا وربما ظلت تنغّص عيشَنا وتحول حياتنا إلى جحيم منذ كنا أطفالاً نحبو. ما إن نكتشف هذه العفاريت حتى نصبح قادرين على الغوص إلى العمق المطلوب لاقتلاعها من جذورها، وصولاً إلى النظر في بؤبؤ العين الشريرة البشعة لكل منها. وبعد إنجاز ذلك يغدو ممكناً ذبح جميع العفاريت والشياطين والخلاص منها مرة وإلى الأبد. إن هذا المستوى من استبطان الذات يمكّننا من امتلاك قَدْرٍ أفضل من فهم واقعنا.

خلاصة

منذ أن كنا صغاراً والعبارة التالية تتردد على أسماعنا: "أشياء الحياة الجديدة بأي شيء جديرة بالعمل من أجلها." وفهمك لنفسك ليس خارج إطار هذه العبارة المبتذلة التي قد يظل آباؤنا وأمهاتنا دائبين على تذكيرنا بها. إنها، بالفعل مهمة بالغة الضخامة - ولكنها جديرة -، تشكل، حسب ما أرى، شرطاً مُسْبَقاً لتطوير أي مهارات قيادية أخرى. فمعرفة النفس هي نقطة الانطلاق إذا أراد المرء أن يصبح قائداً ماهراً.

مراجع الفصل

- Bennis, W. (1989). On becoming a leader. Cambridge, MA: Perseus Books.
- Chodron, p. (2001). The places that scare you. Boston, MA: Shambala.
- Covey, S. R. (1989). The seven habits of highly effective people. New York, NY: Simon & Schuster.

الفصل الثاني

فهم الآخرين والتواصل معهم

دانييل دبليو. ويلر

مع أولئك الذين ننتمي إليهم، يبدو الصدق والاهتمام طبيعيين وصريحين نسبياً. فالتفاعلات تُقْرَأ عادة على نحو صحيح، وإلا فإن المرء يُمنح فرصة الإفادة من الشك.

اطلعتَ في الفصل الأول على مدى أهمية امتلاك فهم ذاتي أفضل من أجل الاضطلاع الناجح بأدوارك والتحلي بقدر أكبر من الفعالية مع الآخرين. ومع أن هذا الفصل ينصب على فهم الآخرين، فإنك مدعو باستمرار إلى التأمل بينك وبين نفسك أنك جزء من ردود آخرين .

ومن منطلق الالتزام بفهم الآخرين، يعكف هذا الفصل على طَرْق الأبواب التالية:

- بعض الافتراضات التي من شأنها أن تثير مشكلات
- عملية التواصل داخل إطار
- أنماط المحادثات
- فهم الأسباب الكامنة وراء قيام الآخرين بالتغيير
- استراتيجيات إضافية لتطوير عمليات تواصل فعّالة

نظراً لاحتمال بقاء رؤساء الأقسام قليلي التدريب الفعلي على صعيد اكتساب مهارات فهم الآخرين، ثمة أطر واستراتيجيات تتشابك مع نسيج هذه الخطة الإجمالية الهادفة إلى فهم الآخرين. دعونا، مع ذلك، نبدأ ببعض الافتراضات التي قد تتمخض عن جعل فهم الآخرين صعباً.

يتحرك الآخرون بدوافع شبيهة بدوافعي وبأساليب مماثلة لتلك التي تحفزني. قد ينطبق ذلك على البعض، غير أننا نعلم أيضاً أن الناس معقّدون وتحركهم طائفة من العوامل، يبقى بعضها ثابتاً في حين يتعرض بعضها الآخر للتغيير مع الزمن.

بعض الناس لن يتغيّروا. أكثر الناس يتغيّرون، ولكن متطلباتهم قد تكون شديدة الاختلاف عن متطلباتنا، أو أن تصوراتنا عما هو ضروري مختلة الأسس.

تنقصني القَدْرة على دفع الناس إلى فعل أي شيء. وإن كانوا مثقلين بهموم الحرية الأكاديمية، الحركة النقابية، والدعاوى القضائية، قد يكون رؤساء الأقسام متمتعين بنفوذ هائل عبر وضع جدول الأعمال، عبر الإقناع، وعبر التحلي بالمثابرة المطّردة. لا بد لك، مع ذلك، من أن تتصف بالجرأة اللازمة لتقترح التغييرات ولتمكين الناس من رؤية مدى ضرورة تلك التغييرات.

شرائح الإدارة العليا لن تدعم جهودي. لا بد لها من أن تكون داعمة شرط أن تفهم ما تقوم به ولماذا هو مهم بالنسبة إلى القسم والمستقبل.

لاعلاقة لي بسلوك هذا الشخص. غير صحيح غالباً! قد تكون جزءاً من آلية الحافز/ الاستجابة المنطوية على قوة سلبية أو إيجابية في هذه التفاعلات.

إذا كنا نكثر من تبني فرضيات معينة أو نخطئ تفسير السلوك، فما الذي نستطيع أن نفعله كي نكون أكثر نجاحاً في التعاون مع الآخرين. دعونا نعاين بعض الاستراتيجيات.

التواصل داخل سياق

مع أولئك الذين ننتمي إليهم، يبدو الصدق والاهتمام طبيعيين وصريحين نسبياً. فالتفاعلات تُقرأ عادة على نحو صحيح، وإلا فإن المرء يُمنح فرصة الإفادة من الشك.

غير أن رؤساء الأقسام والعمداء يواجهون تحديات أكبر في أوضاع موبوءة بانعدام الثقة وضعف الانتماء والألفة. وعلى الرغم من أننا قد نعتقد أن بناء العلاقة ينبغي أن يقوم على اقتراح مشترك بنسبة 50 إلى 50 بالمئة، فإن الضغط الأكبر واقع على الإداريين لأن المؤسسة بحاجة إلى العلاقة كي تعمل ـ والعواقب وخيمة جداً حين لا تفعل.

إذن، ما هي المنطلقات الضرورية حين يكون إداري معين راغباً في تجاوز شراكة الـ50 إلى 50؟

• بادر إلى اكتشاف اهتمامات الشخص، سواء أكانت في مجال اهتمامك أنت أم لا. لكل هواه، سواء فيما يخص عمله أم خارج العمل، وهو يبني علاقة الانفتاح والثقة منطلقاً من هذا الهوى.

• فكّرْ بتطويرك وفهمك بطريقة مماثلة لأسلوب معالجتك لمشكلة أو مسألة البحث، التعليم أو الخدمة. من شأن فضولك أن يساهم في كسر الحواجز، خصوصاً إذا كنت جاداً مع اهتمامك.

• اعلمْ أن التحدث مع الناس جزء كبير من عملك؛ ليس ترفاً أو مجاملة. فالمحادثات استثمارات في مصرف التفاعل الإنساني ـ إذا لم تودع فلن يكون ثمة أي سَحْب حين تصبح الأمور أكثر صعوبة. فقد تحدَّثَ أحد أعضاء الهيئة التدريسية في إحدى الدراسات عن رؤساء الأقسام عن رئيس قسمه المثير لقَدْر كبير من الإعجاب قائلاً: "إنه يتحدث مع الناس عن كل شيء كسباً لأسباب العيش" (كْرَسْوَلْ وآخرون Creswell et al 1990).

• إذا كنت تعتقد أن هناك نوعاً من انعدام الثقة، أو كنت تشعر بوجود مسافة معينة بينك وبين زملائك، بادرْ إلى الدخول في محادثة صريحة وأفْصحْ عما تعتزم القيام به وعما ترغب في أن يُقْدموا عليه. اطلبْ من زميلك أن يفكر بالوضع ثم اجتمع به أو بها في مناسبة لاحقة، بعد ما لا يزيد على أسبوع واحد، لمتابعة المحادثة. يكون الشخص أكثر ترحيباً في الغالب.

• بصرف النظر عن الاستراتيجية التي تعتمدها، عليك أن تكون جاداً أو صادقاً. إذا لم تكن قادراً على التحلّي بهاتين الصفتين، فما من استراتيجية ستكون ناجحة، لأن الشخص سوف يكتشف الأمر. فدون النظر إلى ما إذا كنت مستخدماً للشخص، مثله، أم أنك تريده جزءاً من أسرة العاملين في قسمك، يبقى هذا جزءاً من وحدتك، ويتعين عليك أن تتعامل معه. ولمجرد تحريك المراجل ينبغي التأكيد أن العقاب يبقى دون جدوى عادة، ولا سيما إذا كان الشخص عازماً على الترحيب بمثل هذا العقاب (عقاب فقدان الإطراء والامتيازات). قادرٌ أنتَ أيضاً على تحويل الشخص إلى شهيد، مع دفع أعضاء الهيئة التدريسية الآخرين إلى التصدي لك لأن أساليبك تغيظهم وإن كانوا راغبين في فعل شيء. لعل جزءاً من رد الفعل هو التالي: إذا كنت تتصرف بهذه الصورة مع غيري، فقد تسلك السلوك نفسه معي!

إيجاد السياق

في عمليات التبادل مع الآخرين، تكون بحاجة إلى إيجاد سياق مناسب للنقاش. هاكم بعض المستويات المرشحة للتناول:

ـ **الاهتمامات والحاجات.** ما الذي ينطوي على أهمية بنظر عضو الهيئة التدريسية، مهنياً وشخصياً؟ ما حقيقة هواه أو هواها؟ هل هو مناسب مهنياً؟ إذا لم يكن كذلك، فما هي الخيارات؟

ـ **حاجات القسم أو الوحدة.** ما هي الأولويات؟ ما السبيل إلى جعل الاهتمامات متناسبة مع حاجات القسم؟ إذا لم تكن الاهتمامات منصبّة على تجديدات مطلوبة وتوجُهات جديدة، فهل يستطيع أي من هذه الاهتمامات أن يساعد على تلبية متطلبات صيانة القسم (ولو على مستوى إبقاء الدولاب دائراً)؟

ـ **أولويات مؤسساتية.** إذا لم تكن الاهتمامات الفردية متطابقة مع حاجات القسم، فهل هي منسجمة مع حاجات المؤسسة؟ إذا كان الأمر كذلك، فهل ثمة أي أسلوب لتمكين الفرصة من تلبية حاجات المؤسسة هذه؟ من الذي يستطيع أن يساعد على حصول ذلك؟

ـ **محادثات صريحة.** إذا كان الشخص راغباً في الكلام فقط عما يجول في خاطره، فهل أنت قادر على مجرد الإصغاء، على التقمص العاطفي، وعلى اقتراح حلول ممكنة؟

ما لم يتم إيجاد السياق، ستبقى المحادثات ميالة إلى الانطلاق عند الهوامش أو الغوص في ميادين غير مؤهلة لدفع الوضع إلى الأمام.

قواعد إشراك مقترحة

استمع! كثيراً ما يعتقد الناس أنهم يجيدون الإصغاء، غير أنهم ليسوا في الحقيقة إلا متكلمين أو منتظرين فرصة قول ما لديهم بدلاً من أن يكونوا منتبهين إلى ما يقوله المتحدث. يتطلب الإصغاء جهداً مركزاً والتزاماً. وعمليةُ الإصغاء صعبة خصوصاً في الحالات التي تكون فيها مضغوطاً. غير أن إحدى القواعد التي ينبغي تذكرها هي أن من شأن الإصغاء اليوم أن يحول دون بروز المشكلات غداً. بضعُ دقائق إصغاء إجراء وقائي.

أوضحْ، **لا تفترض!** كثرة من الأحداث التي تقع تكون مستندة إلى جملة من الافتراضات والتصنيفات، أو إلى القوالب النمطية، وهذا هو الأسوأ. كثيراً ما تكون الافتراضات قائمة على تجربة سابقة؛ فالتصورات السابقة غالباً ما تتحكم بما هو ممكن حتى حين يكون المرء منفتحاً على التغيير أو حريصاً عليه، أو دائباً على إعادة اختراع نفسه أو نفسها. إيجابياً، يكون المتخصصون من أمثال أعضاء الهيئة التدريسية مؤهلين لوضع التصنيفات، غير أن البشر يبقون أكثر تعقيداً مما يقوم به معظم العلماء من جهد. ثمة انطباع بأنني إذا استطعتُ أن أضعك في هذه الخانة وأسجنك فيها فسوف أكون متحرراً من واجب النظر في أي شيء مختلف ـ يسمح لي ذلك بأن أحمي نفسي أو أن أبقيك داخل الحدود التي رسمتُها أنا. عندئذ نلوذ بالمراوغة ونلقي باللوم على الشخص لأنه لا يتغير!

مشكلةُ مَنْ هي هذه؟

تشي مقالة شهيرة ومنقّحة حديثاً عن الإدارة بقلم كل من وليم أونكن، الابن William Oncken Jr ودونالد دبليو. واس Donald W. Wass (1999) بأن الناس كثيراً ما يتبنون مشكلات الآخرين (يحملون قروداً على ظهورهم كما يقول المثل). من الممكن جَرُّ رؤساء الأقسام والعمداء، بوصفهم سلطات مرجعية، إلى أوضاع يريدهم فيها أحدهم أن يحلوا مشكلاته. بأشكال معينة قد يصبح الإداري شخصية الأم أو الأب التي يتوقع منها تبنّي مشكلة المولود (مشكلة عضو الهيئة التدريسية). يقول أونكن و واس إن "التحكم بزمن ومحتوى ما تقوم به هو التوجيه السليم لتدبر زمن الإدارة. لعل قضية المدير الأولى هي إطالة مدة الاختيار والتدبُّر عبر حذف الوقت الفرعي المفروض عنوة" (ص: 178).

إذا كان الهدف تفاعلات راشدة، مسؤولة، فإن على رؤساء الأقسام والعمداء أن يحلوا قضايا الآخرين. قال لي أحد رؤساء الأقسام مؤخراً: "لن أقوم بطمس عيوب

أعضاء الهيئة التدريسية وأخطائهم. إذا هم اقترفوها ، فليبادروا إلى تصويبها وإصلاحها بأنفسهم." قد يصبح الإداريون مثقلين بهذه المشكلات التي لا يبادرون إلى تناول القضايا التي يتعين عليهم تناولها.

سبل تجنب حالة "القرد على ظهرك"

تعرَّفْ على نزوعك إلى تبني مشكلات الآخرين! قد يورط بعضُنا أنفسهم، لدى سعيهم إلى مساعدة الآخرين على تجنب الألم أو محاولتهم هم تجنب الألم. وقد نعتقد بأن تلك هي طريقتنا في التحبب، وهي سمة موجودة لدى أكثرنا بدرجة معينة.

تعرّفْ على أولئك العاملين في الجهاز الميالين إلى "وضع القرود على ظهرك"! من المؤكد أن هناك أناساً يروقهم أن يجدوا شخصاً يهتم بهم ويرعاهم. إذا كتشفْتَ النمط بادر إلى الاستعداد لمعالجة الوضع. سارع إلى إعادة رسم ما ستقوم به!

سلّط الضوء على القضية!

بيّن أسباب عدم رؤيتك لهذه المشكلة مشكلة تخصك، بل تجدها مشكلتهم هم!

أَفْصِحْ عما تريد أو لا تريد فِعْلَه!

استمع إليهم وساعدهم عى تأمل مشكلتهم! قد لا يرحَّب بردك، خصوصاً إذا كان آخرون قد اضطلعوا بدور "أنقذني" من قبل. كن مستعداً لتكرار رسالتك وللتحلي بالحزم!

بعد بضعة تفاعلات سوف لن تلبث، عادة، أن تجد العاملين في قسمك متخلين عن الاستراتيجية. قد يأخذونك أو لا يأخذونك مأخذ الجد فيما يخص مقترحاتك، أو قد يعودون إليك لاحقاً بعد تغلُّبهم على غضبهم أو سخطهم. في حالات التمرد قد تضطر إلى الصمود فترة زمنية ذات شأن، وقد يوحون لآخرين أنك لست شديد الميل

إلى المساعدة أو أنك لا تؤدي واجبك. سيَفْهَمُ الآخرون أنها ليست من مسؤولياتك، وأنك تمد يد المساعدة الفعلية حين تمتنع عن تبني مشكلة شخص آخر وعن حَمْل أعبائه على ظهرك.

تذكَّرْ أن هذا النمط لا يعرف الحدود الهرمية، إذ أن كبار الإداريين قد يلوذون بهذه الاستراتيجية مثلهم مثل أعضاء الهيئة التدريسية. ومع أن التشعبات السياسية قد تكون أكثر مع كبار الإداريين، فإنك لا تستطيع أن تمكّن مثل هذا النمط من الترسُّخ.

قَدْ يرى البعضُ هذه الاستراتيجية بوصفها استراتيجية "مَحَبَّة قاسية" باتت شائعة في العلاقات بين الآباء والأمهات من جهة والأولاد من الجهة المقابلة حول قضايا معينة مثل تعاطي المخدرات وحالات أخرى شديدة الخطورة. بصرف النظر عن التسمية، نجدها سائدة لدى أولئك الذين يركزون على حقوق معينة بدلاً من المسؤوليات. يتمثل المطلوب بالحيلولة دون بعض أشكال السلوك ذي التأثير المضاد وببناء المسؤولية الفردية.

خيارات

من أدوار دعم الآخرين وتشجيعهم الرئيسية مساعدتُهم على رؤية الخيارات الكبيرة منها والصغيرة على حد سواء. فأي رئيس قسم أو عميد، مثلاً، يمكن أن يطرح اتجاهاً جديداً كلياً، أو يشي، على مستوى أدنى، بصيغ سلوكية مثل الإصغاء باهتمام أكبر إلى عضو معين من أعضاء الهيئة التدريسية، وصولاً إلى بناء علاقة مختلفة. لن يكون هناك مكسب أكبر من مساعدة أحدهم على تجاوز مأزقه التواصلي. لا بد لك عندئذ، مرة أخرى، من أن تكون صادقاً في تقديم المساعدة وفي توفير الخيارات، لأن من شأن مثل هذا الاحتمال، على المدى القصير، أن يتطلب إبداعاً إدارياً (تغيير وظيفة شخص آخر لتمكينه من تحقيق

خياره، الأمر الذي كثيراً ما يعني الحصول على التزام من شخص آخر فيما يخص الاضطلاع بالمهمات).

نتائج

كثيرون يتحدثون هذه الأيام عن حقوقهم وامتيازاتهم دون الإتيان على ذكر مسؤولياتهم. فالمسؤولية تخرج من رحم النتائج. أحياناً قد يكون أعضاء الهيئة التدريسية عديمي المسؤولية تماماً لأنهم يشعرون بالحماية جراء التمتع بحقوق معينة مثل التثبيت والحرية الأكاديمية. إذا ما أساؤوا استخدام مسؤولياتهم فإن من الضروري أن يدركوا العواقب. هاكم بعض الأمثلة: إذا أساء أحد الإداريين التعامل مع آخرين (من الطلاب، من الزملاء، أنت نفسك)، فما الذي يحصل في حال غياب العواقب؟ من شأن ذلك أن يتمخض عن نمط من أنماط اللامسؤولية المستمر. إن قائمة العواقب/ التدابير الممكنة التي تستطيع اعتمادها قد تشتمل على ما يلي:

صارح الشخص حول سوء تصرفاته (ها)! تحدّثْ عن جملة القيم والتصرفات المناسبة في القسم !

أفصح عما سيحصل إذا واصل (ت) السلوك الحالي! قد تلوذ بتوجيه تحذير خطي يجري إدراجه في السجل الشخصي بشأن عدم القيام بالواجبات المهنية.

اتخذ إجراء إذا استمر أحد أعضاء الهيئة التدريسية على الخطأ، وليعلم أو (تعلم) أنك اتخذت الإجراء!

إذا بقي السلوك متواصلاً بعناد، انتقل إلى المستوى التالي من العواقب، المستوى الذي من شأنه أن ينطوي على مستوى أعلى من المرجعية أو على إجراءات أكثر اتصافاً بالرسمية! لا تدع التهديد بالإجراء الحقوقي أو الإحساس بالابتزاز يمنعك من القيام بما ينبغي القيام به لأن الاستراتيجية سيتكرر استخدامُها إذا ما حقَّقَتْ نجاحاً.

التزامات

ما من محادثة إلا وتشي باحتمال إعلان التزامات معينة ـ احتمال الموافقة على سلسلة تدابير أو تصرفات أو النظر في قائمة من الاستراتيجيات. من المؤكد أن الطرفين أو الأطراف جميعاً يكونون على الصفحة ذاتها، من المهم أن تلخص خطياً ما تؤمن بأنه متفق عليه، بما في ذلك إطار زمني للاتفاق. ومثل هذه الوثيقة لا تكتفي في الغالب بالحيلولة دون أشكال سوء الفهم، بل وتؤدي أيضاً إلى بناء الثقة. حتى إذا بدا أحد بنود الاتفاق غير مستساغ فإن من المحتمل أن يعبر أيٌّ من أعضاء الهيئة التدريسية عن احترامه لك لإقدامك على جلاء الوضع. يبقى مثل هذا الوضوح ضرورياً في أي تواصل ناجح على أي حال.

متابعة

بعد إعلان الالتزامات، تكون المتابعة ذات أهمية لضمان مراعاتها. قد تكون الأهمية مضاعفة هذه الأيام إذ ثمة مؤشرات دالة على أن عدداً كبيراً من الموظفين يتجنبون الالتزامات (قد يعلنون الالتزام غير أنهم يصرون على إبقاء خياراتهم مفتوحة).

دقّقْ في التزامات التوقيت من جديد! مؤكّدٌ احتمال وجود أسباب داعية إلى تعديل الإطار الزمني، ولكنَّ على أولئك الذين التزموا أن يفسِّروا مدى ضرورة التعديلات ويبيِّنوا الطريقة التي سيعتمدونها في أداء الواجب.

عملية التواصل الأساسية هذه تشجِّع عمل الخير، الثقة، والمسؤولية الواضحة. غير أن اعتمادها يتطلب دأباً متواصلاً وقَدْراً من الجرأة.

فهم الأسباب التي تدعو الآخرين إلى إحداث التغييرات

في أجواء هذه الأيام، كثيراً ما تظل المحادثات دائرة حول مناقشة التغيير. ما الذي يدفع الناس إلى التغيير، وكيف يستطيع المرء توظيف هذا الفهم لتمكينه من

إحداث التغييرات؟ هاكم عدداً من الأسباب التي تحفز الناس على النظر في إحداث تغييرات معينة في حياتهم:

- المصلحة الذاتية
- الخير الأكبر
- الوصول إلى شيء مختلف

المصلحة الذاتية

غالباً ما يوحي الاقتصاديون بأن المصلحة الذاتية هي الدافع المحرك لجميع ألوان السلوك. ولدى مراقبة عدد كبير من الأكاديميين يميل المرء، بالتأكيد، إلى التسليم بصحة هذه الفرضية، ولا بد من أخذها في الاعتبار في فهم السلوك. كذلك نجد أن العلاقات المصلحية المتفاعلة ـ أشكال السلوك القائمة على اتفاقات "واحدة بواحدة" (باس Bass، 1985) تشي أيضاً بهذا النمط. لعل إحدى العبارات الشائعة في الأوساط الأكاديمية هي: "السياسات شديدةُ الخبث لأن الرهانات بالغة الضآلة". أما المشكلة الرئيسية لمثل هذا النوع من الدافع فهي أن المرء لا ينجز إلا ما يكافأ عليه. وهو يوحي أيضاً بأن أعضاء الهيئة التدريسية يتوقعون أن يكون آخرون متحكّمين بنظام المكافأة أو أن شعارهم المشترك سيبقى: "لا أقوم إلا بما أكافأ عليه".

الخير الأكبر

على امتداد الزمن ظل الساسة والقادة الأخلاقيون الكبار يلوذون بالخير الأكبر بوصفه دافعاً. تمكنوا من إيجاد رؤية بات آخرون بموجبها مستعدين للمراهنة والاستثمار. إن العمداء ورؤساء الأقسام يضطلعون بدور مهم في صياغة الرؤية كما في مساعدة الآخرين على التعامل معها.

إن فكرة المراهنة على شيء يتجاوز المصلحة الذاتية قد جرى التقاطها وتوثيقها جيداً في أشكال السلوك التحويلية في القيادة. وباقات السلوك هذه التي يجري قياسها باستمارة القيادة متعددة العوامل (MLQ)، تكشف عن أهمية الرؤى المستقبلية، الأفكار الجديدة، وصُنْع المعنى في أحوال متغيرة. ثمة أبحاث ذات شأن تشير إلى أن أولئك الذين يكونون أكثر ميلاً إلى التغيير سوف يكونون أكثر التزاماً بالأهداف التنظيمية، سوف يعملون بقَدْر أكبر من الاجتهاد، وسيكونون أكثر اقتناعاً (آفوليو Avolio، 1999). يتعين على رؤساء الأقسام أن يبذلوا كل الجهود لمناشدة أعضاء الهيئة التدريسية من هذا المنطلق الأوسع.

الوصول إلى شيء مختلف

في جملة محادثاتي ومشاوراتي المختلفة مع أعضاء الهيئات التدريسية، تحتل مسألةُ الوصول إلى شيء مختلف مرتبةَ الصدارة بوصفها أحد الحوافز. ففي الأزمان المتبدلة، يعبِّر الناس عن قلقهم إزاء ما إذا كانت نشاطاتهم الراهنة موصلة إلى شيء مختلف. إنها الفرصة المناسبة للانتقال إلى الصورة الأكبر - صورة المستقبل - وصولاً إلى تحديد أشكال السلوك المؤهَّلة لإحداث التغيير والتخلص من نشاطات أخرى لم تعد ذات معنى أو باتت عاجزة عن إحداث أي تغيير.

استراتيجيات أخرى تدفع عجلة التغيير

في وضع يزاوج بين السلطة والعلاقات، يستطيع رؤساء الأقسام أن يفعلوا أشياء كثيرة لتفعيل آلية التطور.

أطلقْ الأيدي! مع أننا نتعامل مع أناس لا معين، فإن عملية التدجين مكثَّفة. هذا يعني أن رؤساء الأقسام والعمداء يستطيعون أن يضطلعوا بدور مهم بإطلاق أيدي أعضاء الهيئة التدريسية والسماح لهم بإحداث تغييرات من شأنها أن تعالج

حاجات مؤسساتية ولكنها تتناقض مع حاجات تخص الانضباط. سيبقى هذا التوتر على الدوام جزءاً من المشكلة التي يتوجب على رؤساء الأقسام والعمداء معالجتها.

افهمْ دور التفضيلات في إحداث التغييرات! لأنماط الشخصية المختلفة حاجات أو متطلبات متباينة تحفزهم على السعي إلى إحداث التغييرات. وبوصفك رئيس قسم أو عميداً، عليك أن تعلم أن ذوي الشخصيات الحدسية يردون على التحديات. إذا كان التحدي كافياً فإنهم سيقبلونه ولن يهتموا بتفاصيل معينة مثل مواصفات الوظيفة أو التوقعات الجلية. أما ذوو الشخصيات الحساسة فيكونون بالمقابل، راغبين في مزيد من الهيكلة (التوجيه) والتوقعات الواضحة. ستكون بيانات وصف الوظيفة مفيدة.

يتمثل فَرْقٌ مهم آخر بالتوزع بين العقل والعاطفة. بالنسبة إلى أولئك الذين يعتمدون العقل، ينبغي للخطوات أن تكون واضحة ومستندة إلى منطق جلي. لا تأتي العلاقات في المرتبة الأولى على الرغم من انطوائها على بعض التأثير. أما من يميلون إلى تفضيل العواطف والمشاعر فيركزون في المقام الأول على مدى تأثير الأفكار والأفعال في الأبعاد الشخصية، وهم راغبون في أجواء عمل يسودها الانسجام. يتعين على رؤساء الأقسام والعمداء أن يصبحوا مطلعين على مؤشرات الشخصية الشبيهة بمؤشر مَيَرْزْ وبريغز Myers – Briggs Type Indicator للشخصيات (MBTI)، وأن يسعوا إلى اكتشاف تفضيلات الآخرين جنباً إلى جنب مع تفضيلاتهم هم.

عاين المعرفة الحافزة! يبقى سلّم الحاجات لماسلو Maslow's Hierarchy of Needs العمل الكلاسيكي في ميدان الحوافز. لا شك أن هذا الإطار يوفر بعض الطرق المفيدة للتفكير بالحاجات، غير أن هناك عملاً جديداً في هذا المجال يتحلى بقدر أكبر من التركيز.

قام باربوتو Barbuto (1999) بتطوير سلّم حوافز ذي خمس درجات، يُعْرَف باسم أداة أسلوب الحفز Motivational Style Instrument، (MSI) يتناول الطرق المختلفة لحفز الناس.

1. **حَفْزُ السيرورة الداخلية:** متركز على متعة المهمة والاستمتاع بالعمل
2. **الحفز الغائي:** مهتم بمكافآت ملموسة وقائم على شعار "ما هي حصتي؟"
3. **حفز قائم على مفهوم خارجي للذات:** مهتم بآراء الآخرين وحريص على تحقيق تطلعاتهم
4. **حفز قائم على مفهوم داخلي للذات:** متركز على معايير السلوك والحفز الداخلية الخاصة
5. **حفز استبطان الأهداف:** ملتزم بقضايا أخلاقية تتولى فيها المبادئ بتوجيه الخيارات

توحي أداة أسلوب الحفز (MSI) أننا لا نستطيع أن نفترض أن الآخرين ينطلقون من الدوافع التي ننطلق منها نحن نفسها. كثيرون من أعضاء الهيئة التدريسية ميالون، مثلاً، إلى اعتماد المفهوم الداخلي للذات، إلا أن بعضهم ليسوا كذلك. وأداة أسلوب الحفز (MSI) تزودنا بطرق محددة تمكّننا من الإمساك بدوافع الآخرين. غير أن على المرء، مرة أخرى، أن يبقى، مهما كانت الأدوات والاستراتيجيات المختارة، جاداً في التعاملات وفي توظيف المعلومات التي يتميز بامتلاكها على صعيد تمكين الناس من السير قدماً في حيواتهم المهنية والشخصية.

كن ملحاحاً لجوجاً مثل قُرادَة خَيْل! يقول كِرْسْوَلْ وزملاؤه (1999) إن الأكاديميين قد ينحصرون فيما يراه أحد الزملاء متاهة أكاديمية (شوستر Schuster، 1990). ومع أننا نعمل مع محترفين أذكياء، فإننا، جميعاً، قد لاحظنا

عدداً من الناس الذين يهملون، ببساطة، مراقبة أعمالهم ويتخذون القرارات دون النظر إلى الخيارات المتاحة. غالباً ما يكون هؤلاء بحاجة إلى التشجيع وإطلاق اليد حتى ينطلقوا إلى آفاق جديدة ويتحركوا في اتجاهات حديثة.

يتمثل دورٌ مهم تستطيع أن تلعبه بوصفك رئيس قسم أو عميداً بالقيام بما تقوم به قرادة الخيل، بما يقوم به الملحاح أو اللجوج. إنه دور تحدي أعضاء جهاز العاملين في القسم أو الكلية، تشجيعهم، ودفعهم نحو آفاق جديدة وتجارب مختلفة. قد يشتمل الأمر على سلسلة متنوعة من الندوات وورشات العمل، على اجتراح علاقات وروابط جامعية جديدة، وعلى مجرد تشجيع أساليب جديدة في النظر إلى الأشياء على الصعيدين المهني والشخصي. إذا قمت بما يكفي من هذه الأعمال فإن أعضاء جهاز قسمك أو كليتك سوف ينتظرون المزيد ولن يبقوا مكبَّلين بقيود أنماط سلوكية جامدة.

أنماط من المحادثات

بعض المحادثات سهلة الإجراء، في حين أن أخرى ليست كذلك. يستطيع المرء تصنيف المحادثات في ثلاث خانات: 1 ـ محادثات صعبة، 2 ـ محادثات "ناعمة"، و3 ـ محادثات قاسية.

المحادثات الصعبة

شَرْحُ قواعد اللعبة بات مختلفاً. كثيرون ممن عملوا في مؤسسة معينة لبعض الوقت يجدون أنفسهم في صراع مع أدائهم في المؤسسة ومستاؤون غالباً من التغييرات الحاصلة. واللازمة الشائعة هي: "ظُلْمٌ أن تتغير القواعد!" لعل إحدى الاستراتيجيات المجدية هي إعادة تحديد ما يُعْرف أحياناً باسم "العَقْد النفسي" (كُرَسْوَل وآخرون، 1990؛ شاين Schein، 1978) حيث يجري تطوير فهم من المكان الذي كانت فيه

الأشياء، ومن ثم يتم تمكين الناس من تصور المكان الذي يستطيعون الوصول إليه من هنا. من المهم ألا يتورط رئيس القسم في لوم رؤساء أقسام سابقين أو الدفاع عنهم، بل أن يعكف على مساعدة عضو الهيئة التدريسية على طي صفحة الماضي لتمكينه من السير قدماً.

العمل مع أناس لا نستلطفهم. ما من أحد إلا ويعرف شخصاً يتوق إلى تجنبه والخلاص منه بأقصى سرعة ممكنة جراء مواصفات تترجم إلى عبارة "لا أستلطفه ولا رغبة لي في أن أكون معه." والمرء منا يكون متمتعاً بترف تحاشي اللقاء مع مثل ذلك الشخص خصوصاً إذا لم يكن من اختصاصه كعضو في الهيئة التدريسية. غير أن أحدنا، بوصفه رئيس قسم أو عميداً، قد لا يكون أمامه أي خيار سوى التعاون معه. إذن، كيف نستطيع تكوين علاقة مهنية أو مسلكية بنّاءة؟

التركيز على الأهداف. أحياناً ينشأ النزاع نتيجة أساليب مختلفة في إنجاز الأشياء ـ استخدام عمليات متباينة. إذا استطعنا الاتفاق على الأهداف وحصائلها، فإننا عندئذ غالباً ما نستطيع أن نكون في الخانة ذاتها. علينا أن نغض الطَّرْفَ عن مسألة الوسائل (خصوصاً إذا أظهر الشخص سجلاً زاخراً بالنجاح).

مساعدتهم على رؤية تأثير سلوكهم. إذا كنت ترى هذا وضعاً تعليمياً، فقد يحلو لك أن تضيف بعض التغذية الراجعة عن مدى تأثير سلوكهم فيك أنت مقترحاً بديلاً. يمكن لهذا أن يفضي أحياناً إلى حالة دعم، بل وإلى عقد لمعالجة المسألة.

الإقرار بإمكانية العمل معاً دون استلطاف أحدكما الآخر بالضرورة. لعل أحد جوانب الاحتراف هو القُدْرة على العمل مع آخرين وإن لم نكن شديدي الميل إلى استلطافهم. ما زلتُ قادراً على استهداف المهمة المطروحة مع إتقان فن تجاهل ما عداها. أحياناً من المفيد طرح القضايا على الطاولة والاتفاق على تناولها باحتراف ومهنية.

تحديد ما ليس مقبولاً. لا بد لنا من مساعدة الناس على رؤية ما هو مقبول وما ليس مقبولاً من قائمة أنماط السلوك. كثيراً ما نُفاجأ أو يُستثار نفورُنا جراء بعض أنماط سلوك أناس نلاحظهم. ومع ذلك فإن علينا أن نساعد بعض زملائنا على فهم حقيقة أن عليهم أن يغيّروا سلوكهم كي يرتقوا إلى مستوى التوقعات المهنية التي تبدو مجهولة أو متجاهَلة.

الاعتراف بوجود فروق أساسية على صعيد القيم. لا نكف عن مواجهة مشكلة التباينات في القيم التي يمكنها أن تتفاقم وتبرز على السطح بفعل أيٍّ من الفروق في المجالات التالية: 1) الغايات، 2) الوسائل، 3) القيم، و4) الشخصية. من المؤكد أن الغايات والوسائل هي الأسهل على التناول، خصوصاً إذا أمكن جعلُها مكشوفة. أما الأكثر صعوبة فهي الفروق وأوجه الاختلاف في الشخصية لأنها غالباً ما تكون نتاج تباينات في الأسلوب. إذا استطاع الناس أن يتوافقوا على الغايات، بل وعلى الغايات والوسائل، وذلك أفضل، فإن من شأن الأسلوب أن يصبح مسألة ثانوية - يكفي الاتفاق حول التباينات في الأسلوب والتركيز على كيفية بلوغ الأهداف.

الكلام عن المحرَّمات. قد يكون لبعض أعضاء الهيئة التدريسية معايير مختلفة بشأن مسائل شخصية (مسائل الملبس، اللغة، النظافة) و/أو مسائل مهنية (Professional) (مسائل الانتحال، الفروق المهنية، اللباقة). في المحادثات العابرة كثيراً ما يسمع المرء عبارة "من الواجب أن يكون/ تكون أفضل دراية" أو "هل تخلى الآباء والأمهات عن تعليم أولادهم آداب المعاشرة الاجتماعية؟" قد تتمثل النتيجة بعضوِ هيئة تدريسية متمتع بأفضليات مهنية ممتازة غير ناجح ربما أو مثير للتساؤلات جراء هذه العادات أو التصرفات الشخصية/ الاجتماعية.

على نحو ما، بإنصاف أو دونه، يصل رئيس القسم أو العميد إلى مشكلة أو فرصة تحويل هذه المناسبات إلى حالات تعليمية - إلى اللحظة القابلة للتعليم إذا شئت.

من شأن وضعية الاتصاف بصفتي المرجعية والزمالة هنا أن يخلق مزيداً من التعقيد على صعيد عَقْد أي محادثة. إذا استخدمتَ المرجعية للإرشاد أو التوجيه، فإن رد الفعل قد يتمثل بنوع من الشكوى من انتهاك الحرية الأكاديمية أو حرية الاختيار. هذا من ناحية. أما من الناحية الأخرى فإن من شأن التحدث من منطلق كونك زميلاً أن يعني أنك تراهن على إحساسك بالاهتمام والقناعة في إحداث التغيير السلوكي المنشود.

في بعض الحالات حيث يكون السلوك عزوفاً عن أداء الواجبات (المجيء إلى الصف في حالة السكر أو الغياب تماماً عن الحصة الدرسية)، يبادر رئيس القسم أو العميد إلى استخدام سلطته (ها) من أجل ضمان تنفيذ الواجبات. ما يبقى دون ذلك إن هو إلا إهمال صارخ.

إلا أن كثيراً من أشكال السلوك أكثر مَكْراً ولا تشي بأي افتقار إلى أداء الواجبات ـ مجرد تدخل في، أو خلاف حول، ما تنطوي عليه الالتزامات. في هذه الحالات يمكن للمرء أن يعاين جملة المعايير التالية لإقرار مدى الحاجة إلى الإقدام على هذه المحادثات الصعبة: 1) التأثير في القسم (طلاباً، زملاء، وجهازاً)، 2) عواقب استمرار السلوك بالنسبة إلى عضو الهيئة التدريسية، و3) احتمال تحول الأمر، في حال عدم معالجته، إلى مشكلة أكثر صعوبة.

لنفترض مثلاً، أن التقارير تتحدث عن أن أحد أعضاء الهيئة التدريسية في قسمك طويل اللسان مع أمين للسر غير خاضع لإشرافك المباشر. عدد من العاملين في الجهازين التدريسي والإداري الذين لاحظوا سوء السلوك جاؤوا إليك مشيرين إلى أن السلوك غير مناسب ويفضي إلى مشكلة على صعيد المعنويات في القسم. إلا أن أياً من الطرفين لا يلوذ بك التماساً للعون أو المشورة.

في تحليلك للوضع، ترى أنك على علاقة جيدة مع كل من عضو الهيئة التدريسية (طويل اللسان) وعضو الجهاز الإداري (أمين السر)؛ حين يفاتحك الناس

بالأمر، تدرك أنك في مواجهة مشكلة مرشحة، ربما، لأن تزداد سوءاً (وصَلَتْك شائعات عن احتمال ترك أمين السر للعمل). ترى أن مزيداً من الناس يتساءلون عن عدم اتخاذ إجراء ما (مما يعني عادة لماذا لا يقدم شخص ذو سلطة ـ أنت تحديداً ـ على مباشرة تدبير ما).

قد تستطيع أن تخاطر أكثر في موقفك لأن علاقتك مع عضو الهيئة التدريسية جيدة. قد تكون قادراً على سؤاله عما إذا كان واعياً للوضع المتصوَّر، عن مدى تأثيره في القسم، وعما يمكن عمله لمعالجة المشكلة. إذا أقر عضو الهيئة التدريسية بالمعضلة، فإن من شأن الوضع أن يجد له حلاً مباشراً.

أما إذا لم يكن ثمة أي إقرار بالحال، أو كُنْتَ على علاقة واهية بعضو الهيئة التدريسية، فإنك قد تضطر لإعلان جملة معايير الوضع التي ستقبل بها ـ إن التواقح مع أي عامل في القسم أمر لا يطاق، وإذا لم يتوقف فوراً فإن تدبيراً تصويبياً سيتم اتخاذه. جوهرياً ينبِّه الشخص المتواقح إلى اعتماد سياسة التحمل الصفري (نفاد الصبر) المفضية إلى التحرك الفوري.

إذا سِرْتَ في هذا المسار فقد تواجَه برد فعل قوي متعرضاً لاتهامات بانتهاك الحرية الأكاديمية، مخالفة الأصول الإجرائية، واحتمال سوق تظلُّمات أو دعوى قضائية. في الرد، لديك فرصة السير في الشارع العريض، موحياً بأن شيئاً لن يكون ضرورياً، إذا ما تمت معالجة المشكلة. أما إذا رفض عضو الهيئة التدريسية المعتدي الاعتراف بوجود مشكلة، فبادرْ إلى طمأنة الجميع إلى أنَّكَ راغب في مواصلة العلاقة المهنية وأنك مؤمن بأن الوضع يمكن تسويته بإحداث تغيير في سلوك الشخص.

من شأن هذه الأوضاع الصعبة أن توفر لك فرصة تحقيق خطوات عملاقة في مجالات الثقة والصدقية. العاملون في القسم سيحترمونك لأنَّك قمت بتسوية الوضع الذي أدى إلى خلق مشكلة معنويات في القسم، لأنك برهنْتَ أنك تتحلى بمهارات فعالة وناجحة على صعيد التواصل الإنساني، ولأنك ساهمتَ في تحسين نوعية الحياة

بالنسبة إلى طريق الشجار كما بالنسبة إلى القسم كله. ومجمل الحدث يكون قد أظهر مدى التزامك، جرأتك، وقياديَّتِكَ - وهي جوانب يمكنك التعويل عليها بفضل ثقة الآخرين.

المحادثات "الناعمة"

المواد الناعمة كثيراً ما تثير أعصاب رؤساء الأقسام والعمداء لأنها مرشحة لأن تتمخض عن جملة من الحصائل، وتبقى المحادثات بشأنها ذات نطاق واسع. غير أن هذه تبقى، مع ذلك، عن أن الحوافز ـ أحلام التغيير، آماله، مشاعره ـ هي أصل الانفعال. علينا أن نتعلم فن التناغم مع هذه المحادثات. إنها تفضي إلى مقترحات ملموسة وإلى الخطط التي تُحْدث تغييراً. إنها تُبقي الناس مندفعين.

خصوصاً بالنسبة إلى أولئك المتخصصين في العلوم الجافة، ستكون هذه المحادثات صعبة. لسنا هنا بصدد المادة الخام للمعادلات والعمل الدقيق الأمر الذي يؤدي، أحياناً، إلى إحباط أولئك الذين يريدون حسم جميع الأمور مئة بالمئة. غير أن مثل هذه المحادثات تبقى جزءاً ضرورياً من عملية التنمية الإدارية والمسلكية.

المحادثات القاسية

تكون المحادثات الدائرة حول المواد القاسية أكثر يُسْراً في الغالب بالنسبة إلى رؤساء الأقسام والعمداء. ينطوي الأمر على سلسلة من الحصائل، والأفعال. كثيراً ما يعتقد الإداريون هنا بأنهم على أرضية مألوفة ـ حيث يستطيعون تحديد الموضوع عملياً والقضايا التي يمكنهم إخضاع الناس للمحاسبة بشأنها.

في محادثاتك، من الحاسم أن تخلق الأجواء التي توفر إمكانية ترجمة الكلام عن الآمال والأحلام إلى لغة محاسبة إدارية تشتمل على الخطط والمنتوجات المألوفة أكثر.

أين أمضي وقتي؟

نعلم جميعاً أن لدينا كثيراً من الوقت ننفقه، فكيف نقرر أسلوب إنفاق هذا الوقت؟ أقترح أن تُمْضي الوقت متركزاً على ما يلي: أمور تدهش الناس، موضوع التقدم، أناس يعبرون عن الدعم و/أو يؤكدونه عملياً، لحظات قابلة للتعلم، محادثات أعمق، واستعداد لتحمل المسؤولية.

أما الأشياء التي تبدد الأوقات الثمينة فتكون حين يحاول بعضهم فرض مشكلاتهم عليك وأنت تجد نفسك مسوقاً في المسار نفسه (مسار الشكاوى والأوضاع التاريخية) مرة بعد أخرى. حاول، بدلاً من ذلك، إعادة تركيز المحادثات عبر اعتماد الآلية التالية: 1) ادعُ أفراداً إلى تأمل ما تفوهوا به (قد يكون قيامك بتبسيط كلامهم وإيراده بلغة أخرى مفيداً)؛ 2) سَلْهم عما يريدون فِعْلَه (أحياناً هم لا يريدون إلا العثور على شخص يصغي إليهم)؛ 3) أَفْصِحْ عما تريد، وما لا تريد، فعله؛ و4) ناقش آراءهم.

وسائل التواصل

نظراً للمستوى المطلوب من النشاط والتوقعات في أجواء العمل السائدة هذه الأيام سيظل توفير الوقت اللازم للتواصل المباشر (وجهاً لوجه) يشكّل تحدياً فعلياً. هاكم بعض التوجيهات حول الأساليب المختلفة لتعزيز التواصل الناجح:

الرائعة بل وحتى **المحادثات المباشرة (وجهاً لوجه)**. رغم توافر حشد هائل من التكنولوجيات الساحرة، إياك أن تهمل التعامل المباشر (التواصل وجهاً لوجه). ينطوي الأمر على تعاملات شخصية، أفعال شخصية، ومحادثات عن الأشياء المهمة في الحياة.

البريد الإلكتروني. كثرة من المحادثات والحوارات يمكن دفع عجلاتها إلى الأمام عبر المراسلات الإلكترونية. جزء كبير من الأعمال العادية (اجتماعات

اللجان وتبادل الآراء) يتم الآن عبر البريد الإلكتروني لأنه سَهْل ويستطيع الناس أن يردوا في أي وقت. حذار من التعويل على هذا النوع من البريد لمجرد كونه سهلاً، أو من استخدامه للقيام بأشياء ينبغي أن تتم مواجهةً.

الهاتف. إذا لم يستطع المرء أن يتواصل تواصلاً مباشراً (وجهاً لوجه)، فإن الهاتف أداة اتصال مهمة. ينطوي، أقله، على جانب شخصي ويتيح فرصة تبادل الرأي بطريقة تشي بشيء عما يعنيه ردُّ الشخص في الطرف الآخر.

من الطبيعي أن تتناقص أهمية وسائل التواصل مع تزايد قوة العلاقة ومتانتها. إذا باتت الثقة موجودة، فإنك حاصل، في الغالب، على ميزة الإفادة من الشك حتى في حال حصول أخطاء في أساليب التواصل.

لملمة الخيوط

بوصفك قائد وحدتك الأكاديمية، يُنتظر منك أن تكون مثالاً للتعقُّل، للعدل، وللثقة. يستطيع الآخرون أن يكتفوا بالمستوى الأدنى من الانتماء، غير أنك تبقى على الدوام خاضعاً للمعاينة ومطالباً بأسلم أشكال السلوك. إذا استطعت أن تبقى متمسكاً بما تعنيه التوقعات والأهداف الثقافية، إضافة إلى النتائج المترتبة على كل من القسم والكلية، فإن العلاقات لا تلبث أن تغدو أكثر أهمية وأقوى اندماجاً بحياة الوحدة. لا بد لك من أن تواصل الرهان على العلاقات ـ مع تشجيع الآخرين على أن يحذوا حذوك ـ وصولاً إلى خَلْق الأجواء التي تريدها. لا يحدث الأمر مصادفة أو على نحو طبيعي مجرد. إن إحداث التغيير يتطلب جرأة، مثابرة، ونوايا طيبة.

حظاً سعيداً لنا جميعاً!

مراجع الفصل

- Avolio, B.J. (1999). Full leadership development: Building the vital forces in organizations. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Barbuto, J.E., & Scholl, R. W. (1999). Development of new scales to measure an integrative taxonomy of motivation sources. Psychological Reports, 82, 1011 – 1022.

- Bass, B. M. (1985). Leadership and performance beyond expectations. New York, NY: Free Press.

- Creswell, J. W., Wheeler, D. W., Seagren, A. T., Egly, N. J., & Beyer, K. D. (1990). The academic chairperson's handbook. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

- Oncken, Jr., W., Wass, D. L., & Covey, S. R. (1999, November – December). Time Management: Who's got the monkey? Harvard Business Review, 77 (6), 178 – 187.

- Schein, E. H. (1978). Career dynamics: Matching individual and organizational needs. Reading, MA: Addison – Wesley.

- Schuster, J. H., & Wheeler, D. W. (Ed.). (1990). Enhancing faculty careers: Strategies for development and renewal. San Francisco, CA: Jossey – Bass.

الفصل الثالث

اعتماد نظرة قيادية إيجابية

لين إم. ليتل

يقف القائد على جرف، حافة هاوية؛ ينظر إلى الأمام؛ ينظر إلى الخلف؛ ينظر إلى الجهات كلها. ينظر إلى الأمام بحثاً عن طريق تفضي إلى المستقبل. ينظر إلى الخلف لتقويم المسافة التي قُطعت. ينظر إلى الجهات كلها استكشافاً لجملة الفرص والتحديات التي تزخر بها الأطراف. يقف القائد على جرف، حافة هاوية، لا على قمة شامخة ـ الرؤية محدودة، والمنصّة غدّارة.

ينبغي لرؤساء الأقسام وعمداء الكليات أن يتحلوا بمهارات قيادية عالية كي يكونوا ناجحين. غير أن الواقع هو أن عدداً كبيراً منهم يصلون إلى مناصب قيادية وهم لا يتوفرون إلاّ على فهم غامض لمعنى القيادة ومهارات قيادية ضعيفة التطور. لا غرابة أن الذين لم يجر تدريبهم على إتقان فن القيادة الناجحة يُخْفقون في إجادة العمل القيادي.

على امتداد إحدى عشرة سنة توليتُ قيادة قسم العلوم المخبرية الطبية في المركز الطبي الجنوبي الغربي بجامعة تكساس الدالاسية. وقبل شغلي لهذا المنصب، كانت خلفيتي هي إدارة مخبر المايكروبيولوجيا السريرية والصحة العامة؛

لم يكن قد سبق لي قط أن عملتُ عضو هيئة تدريسية متفرغاً قبل أن أصبح رئيس قسم. كنتُ ناجحاً في قيادة هذا القسم، لا لأنني تدرَّجْت على سلم المراتب الأكاديمية المألوفة، بل لأنني كنت أعرف نظام الانضباط الأكاديمي، كما كنت أعرف كيف أقود الناس (وإن كنت، كما اكتشفت، سأدرك أنه كان سيتعيَّن علي أن أتعلم أشياء كثيرة). ما ساعدني أيضاً على التطور بوصفي قائداً هو أنني توليتُ، خلال العقد الماضي، تدريس مادة القيادة لطلاب الدكتوراه في التعليم بجامعة نوفا الجنوبية الغربية. فما تعلمته من هذه التجربة، أطبُقه يومياً في موقعي بوصفي رئيساً لقسمي.

في هذا الفصل سأتناول بعض مبادئ القيادة الأساسية، جنباً إلى جنب مع أمثلة من تجربتي الخاصة لإظهار مدى إمكانية تطبيق هذه المبادئ عملياً في قيادة أحد الأقسام أو المعاهد الأكاديمية. لعل من المناسب البدء بفهم القيادة بما أطلق عليه اسم عملية القيادة الأساسية.

عملية القيادة الأساسية

أقوم بتكييف هذه العملية من العمل التأسيسي لكوزيس وبوزنر Kouzes and Posner اللذين يتحدثان في كتابهما الذي يحمل عنوان تحدي القيادة: أسلوب إبقاء أمور غير عادية جارية على قدم وساق في المنظمات :The Leadership Challenge How to Keep Getting Extraordinary Things Done in Organizations، عن الممارسات الخمس التالية للقيادة النموذجية (كوزيس وبوزنر، 1995).

1 ـ تحدَّ العملية!

يشكل تقويم وضع القسم أو الكلية ومبادراتهما أولى مهمات العمداء أو رؤساء الأقسام لدى توليهم منصباً جديداً، وتقويم أي مشروع جديد هو ما يتعين على رؤساء الأقسام والعمداء المخضرمين أن يفعلوه ليتحدُّوا العملية. وتحدّي العملية

هذا يبدأ بطرح سؤال: "لماذا نفعل ما نفعله؟" ومحاولة الإجابة على هذه الأسئلة الثلاثة: 1) ما الذي نفعله الآن؟ 2) لماذا نفعله؟ 3) كيف نستطيع أن نفعله على نحو أفضل؟ إن إجابات هذه الأسئلة ستنبئ رئيس القسم عن طبيعة مبادرات القسم، عن هوية أبطال (رواد، فرسان) تلك المبادرات، وعن جملة العقبات التي تعترضها.

تجربتي. حين جئت إلى المركز الطبي الجنوبي الغربي بجامعة تكساس في 1990 رئيساً لقسم العلوم المخبرية الطبية، طرحتُ على أعضاء الهيئة التدريسية سؤال: "ما الذي نفعله الآن؟" فيما يخص المناهج والطلاب. اكتشفتُ أن برنامج التكنولوجيا الطبية عندنا كان مشتملاً ليس فقط على منهاج مهني معتَمَد لسنة تخرج من اثني عشر شهراً، بل وعلى منهاج اختياري للسنة ما قبل الأخيرة. (كان منهاج السنة ما قبل الأخيرة اختيارياً إذا كان الطلاب يستطيعون إما الالتحاق بمعهدنا بعد السنة الثانية واتباع جميع دورات السنة ما قبل الأخيرة المطلوبة سلفاً معنا، أو الذهاب إلى كلية أو جامعة عليا أخرى لاستكمال هذه الدورات).

ولأن جميع طلاب سنة التخرج عندنا أخذوا المنهاج المهني نفسه وأكملوا برنامج الأشهر الاثني عشر لاحقاً، بصرف النظر عما إذا كانوا قد اتبعوا دورات سَنَة ما قبل التخرج المطلوبة معنا، طرحْتُ سؤال: "ما الذي يدعونا إلى تقديم دورات سَنَة ما قبل تخرج للجميع، إذا كان طلابنا قادرين على اتباع هذه الدورات في مكان آخر؟" (لماذا نفعل ما نفعله؟) "لماذا لا نركز وقت أعضاء هيئتنا التدريسية وموارد قسمنا على تدريس منهاج سنة تخرج مهني (اختصاصي) مدته اثنا عشر شهراً؟" (كيف نستطيع أن نفعل ما نفعله على نحو أفضل؟) سأعود إلى هذا المثال فيما بعد.

2 ـ كن مُلْهِماً لرؤية مشتركة!

على عاتق القائد ــ سواء أكان رئيس قسم، عميداً، أميناً، أو رئيساً ــ مسؤولية أن يكون المتمسِّك بالرؤية أو الحلم. إلى حدود معينة ينتظر الأتباع من

القائد أن "يصعد إلى قمة الجبل"، أن يستكشف الأفق، وأن يهبط من قمة الجبل ومعه رؤية لكيفية التقدم باتجاه بلوغ غايات الجماعة وأهدافها. غير أن القائد قد لا يكون الشخص الأوسع أفقاً في القسم أو المعهد، وما من عضو منفرد من أعضاء الجماعة سيكون قادراً على رؤية الطريق المفضية إلى المستقبل بالوضوح الذي ستراها بها الجماعةُ ككل وهي تعمل معاً. إن تحديد التداوُب، تحديد أنَّ "الكل أعظم من حال جَمْع الأجزاء"، ينطبق على عملية الرؤية والتبصُّر، بما يجعل الرؤية المطوَّرة أوضح الرؤى الممكنة وأكثرها تمتعاً بالقبول بالنسبة إلى جميع أعضاء الفريق. وإلى المدى الذي يتم به إشراك الأتباع في عملية الاستبصار، تغدو الرؤية أكثر وضوحاً، ويبادر الأتباع إلى تأييد هذه الرؤية إذ يملكونها لأنهم صانعوها. فالناس يؤيدون ما يعود إليهم.

تجربتي. إذا عدنا إلى تجربتي الخاصة بوصفي رئيس قسم جديداً، فإننا نكتشف أن أعضاء الهيئة التدريسية ـ غَيْرَ راغبين في الظهور بمظهر غير المستعد للسير وراء رؤية الرئيس الجديد ـ وافقوا على فكرتي الداعية إلى إلغاء سنة ما قبل التخرج، لنتمكن من التركيز على تعزيز وتقوية منهاج سنتنا الأخيرة المهنية المقررة. على القائد، آخر المطاف، أن يعرف ما يُقدم عليه من عمل، أليس كذلك؟

ما لبثتُ أن اكتشفتُ مع حلول العام الجديد أن هذا لم يكن قراراً سليماً. وقد كنتُ، بالفعل، قد أقْدَمْتُ، بوصفي قائداً، على اتخاذ قرارين خاطئين. تمثل الأول بعدم تشجيع المشاركة الكاملة لجميع أعضاء فريقنا في حسم مسألة مواصلة اعتماد سنة ما قبل التخرج أو الاستغناء عنها. وتمثل الخطأ الثاني بالكف عن متابعة هذه السنة! جراء التفرد أساساً، كنتُ قد اخترت مساراً خاطئاً. كنت سأكتشف لاحقاً أن اثنين من الأسباب الوجيهة جداً كانا موجودين للاستمرار في اعتماد سنة ما قبل التخرج: 1) إيجاد كتلة مطلوبة من طالبي الانتساب المؤهلين للالتحاق ببرنامج سنة التخرج عندنا، و2) أقلمة طلبة التخرج مع توجيه سريري

(إكلينيكي) في دراستهم، وهو شرط ضروري لنجاح الطلاب في برنامج سنتنا الأخيرة. لو كنت حريصاً على الإلهام برؤية مشتركة، فالتمسُّك بها لاحقاً، لاستطعت تحاشي هذين الخطأين.

3 ـ مكّن الآخرين من الفِعْل!

بعد تحديد رؤية معينة، على القائد أن يضمن توافر الموارد الضرورية لفعل الأتباع (من أعضاء هيئة تدريسية أو رؤساء أقسام). فأي رؤية بدون موارد إنْ هي إلا مجرد حلم بما يمكن أن يكون. ما من مسعى إنساني إلا ويتطلب استخدام الموارد واستهلاكها. وحين يكون القائد جاداً حقاً إزاء تمكين فريقه (ها) من تحقيق الأهداف، لا بد من توفير الموارد ووضعها تحت تصرف أعضاء الفريق.

السلطة أو المرجعية. إحدى هذه الموارد هي السلطة أو المرجعية. قد يبادر القائد إلى إضفاء سلطة جديدة عبر عملية الترفيع، أو قد يحاول القائد تقاسم مرجعيته (ها) الخاصة، بما يمكّن عضو الهيئة التدريسية من التصرف انطلاقاً من سلطة أو صلاحية رئيس القسم أو العميد.

تجربتي. في العام التالي للعام الذي أوقفنا فيه برنامج سنة ما قبل التخرج، ونحن عاكفون على العمل بوصفنا فريقاً موحداً، أقدمتْ كليتنا على اتخاذ القرار الحكيم القاضي بإحياء منهاج سنة ما قبل التخرج. ولأننا لم نكن من قبل نملك الرصيد الكافي من الساعات في سنة ما قبل التخرج لإجراء جميع الدورات المطلوبة سلفاً والضرورية للطلاب، بادَرْنا إلى إيجاد دورات جديدة ذات علاقة. ولأنهم استطاعوا أن يروا مدى أهمية إجراء هذه الدورات الإضافية سبيلاً إلى بلوغ غايتنا المتمثلة بتخريج تكنولوجيي طب كاملي الإعداد على مستوى الدخول فإن أعضاء هيئتنا التدريسية رحّبوا بالمسؤولية الإضافية المتمثلة بتدريس هذه الدورات الإضافية، دون اضطرار قسمنا إلى زيادة أي أعضاء جدد!

4 ـ اضرب المثل!

ويمكن أن يقال إن القائد لا يستطيع أن يقود، آخر المطاف، إلا بضرب المثل ـ كل ما عدا ذلك مجرد دفع. فالقائد يستطيع أن يقود عبر تحديد معايير السلوك، التصرف، والإنجاز التي يتوقعها (تتوقعها) من جميع أعضاء الفريق. وإحدى القواعد التي يتعين على القائد أن يتذكرها هي: لن يرتفع أعضاء الفريق، عموماً، إلى مرتبة أعلى من المعايير التي حددها لهم القائد (وإن كان من الوارد في كثير من الأحيان أن يبقوا دونها). إذن كُنْ متطلباً في تحديد المعايير لنفسك ولفريقك! ما من أحد منا إلا ويعلم كيف يقلد سلوك قادتنا (الأبوين، الأشقاء الأكبر، والخ.) أيام الطفولة. لهذا المسلك جذور عميقة في النفس البشرية. والأتباع سيظلون يقوّمون سلوك قادتهم ويقلّدونها. ليس ثمة أي مهرب للقادة من مثل هذه المعاينة والتمحيص. إن توقع التابع لكون القائد نموذجاً للسلوك الصحيح المطلوب منه يُلزم القائد بمعيار رفيع جداً على صعيد التصرف كل الوقت.

تجربتي. بعد قيامي برسم الطريق عبر إفهام أعضاء الهيئة التدريسية أنني أثمّن مساهماتهم عالياً ومستعد للنظر بعمق في أفكارهم ولتطبيق القرارات الجماعية المتخذة بالتوافق، بات أعضاء الهيئة التدريسية مستعدين للترحيب بي شريكاً لهم، بما مكّننا من أن نعمل سوية وصولاً إلى فهم أشمل لكيفية تلبية حاجات القسم ومواجهة تحدياته، كما لكيفية حل مشكلاته.

5 ـ شجِّع القلوب!

إذا قام القائد بوضع معايير عالية، فإن أعضاء الهيئة التدريسية سيواجهون تحدي الارتفاع إلى ما فوق مستوياتهم السابقة على صعيد الإنجاز في مجالات التعليم، البحث، و/أو الخدمة. غير أن احتمالات الإخفاق تتزايد مع تعاظم الهدف. لا بد للقائد من توفير الدعم المعنوي للأتباع (لأعضاء الهيئة أو رؤساء الأقسام) وتأكيد

أن أفضل تعاريف الإخفاق إن هو، ببساطة، إلا "المحاولة الأخيرة قبل النجاح." فالإخفاق بالأحرف الصغيرة ليس دائماً ولا يمثل إلا نكسة مؤقتة توفر مزيداً من الاستبصار فيما يتعذر نجاحه في وضع معين. أما الإخفاق بالأحرف الكبيرة فلا يصبح دائماً إلا إذا اصر الشخص المتعثر على رفض النهوض والمسارعة إلى المحاولة من جديد. (من شأن هذه النقطة، بالمناسبة، أن تبرز حقيقة أن المثابرة هي سر النجاح في الحياة. فالشخص الذي يرفض الفشل، ويواصل المحاولة حتى النجاح، لا يستطيع أن يخفق، دون أي لبس).

تجربتي. كملاحظة ختامية على حكاية صف ما قبل التخرج، أقول إن هذا الصف أصبح أقوى وأكثر حيوية بالنسبة إلى رسالتنا عاماً بعد عام. واصلنا إضافة المزيد من الدورات إلى منهاج صف ما قبل التخرج تدعيماً له. ونظراً لأننا وسّعْنا منهاج صف ما قبل التخرج لدى مواصلتنا تطبيق منهاج صف التخرج دون إحداث زيادات في أعضاء هيئتنا التدريسية، فإن هؤلاء الأعضاء يعانون أحياناً من التعب جراء السعي إلى الوفاء بجميع الالتزامات وصولاً إلى إبقاء جميع الكُرات في الهواء في الوقت نفسه.

استهدافاً لبقاء معنويات أعضاء الهيئة التدريسية عالية رغم التزايد المطّرد لعبء العمل، بادرنا إلى التأسيس لنوع من التراجع السنوي لقسمنا. في يوم الجمعة الذي يلي انتهاء فصل الربيع الدراسي في أيار/ مايو من كل عام، نلتقي جميعاً في قاعة مؤتمرات مترفة مقابل المدينة الجامعية من مجمع مكاتبنا لقضاء يوم كامل ونحن نتأمل العام الماضي ونتصور آفاق العام القادم المستقبلية. نحرص على أخذ قسط من الراحة منتصف النهار لتناول وجبة غداء فاخرة في نادي الكلية الموجود في المدينة الجامعية. وبما أننا بتنا الآن نعمل، أساساً، كما لو كنا أسرة واحدة، فإننا مرتاحون جميعاً مع بعضنا البعض، ونستغل الوقت لتصفية القلوب، للاسترخاء، ولإعادة شحن بطارياتنا. في مناسبات أخرى نقوم برحلات إلى نادي الكلية لتناول

الغداء على حساب القسم أو تناول المعجنات في غرفة استراحة القسم احتفالاً بأعياد الميلاد، بتخرج الأولاد، وبأحداث أخرى مهمة في حيوات أعضاء الهيئة التدريسية للتعبير عن تمجيد الروح الفريق ورفع المعنويات.

كما قيل من قبل، فإن ممارسات القيادة النموذجية الخمس هذه تشكّل ما أطلِقُ عليه اسم عملية القيادة الأساسية. وهذه الممارسات مطلوبة لقيادة الناس، المشروعات، الأقسام، والمدارس. فالعميد أو رئيس القسم الذي يريد أن يكون ناجحاً يجب عليه أن يتقن فن أداء جملة هذه الممارسات.

ما الذي يريده رؤساء الأقسام ويحتاجون إليه؟

ماذا يريد رؤساء الأقسام؟ سواء أكنت تقرأ هذا الفصل بوصفك رئيس قسم، عضو هيئة تدريسية، أم عميداً، فإن من المهم فهم ما يريده أي رئيس قسم من أولئك الذين يكون مسؤولاً عنهم (أعضاء الهيئة التدريسية في القسم) ومن الذي يكون مسؤولاً أمامه (العميد). فيما كانا مرتبطين بمعهد ليفي للأعمال والإدارة في جامعة سانتا كلارا، سأل كوزيس وبوزنر أكثر من عشرة آلاف مديراً عما يثير إعجابهم في، وينتظرونه من، قادتهم تبيَّن أنهم يريدون قادة يتحلون بالصفات التالية حسب الترتيب الوارد: 1) الأمانة، 2) الكفاءة، 3) بُعد النظر، و4) الإلهام. وفي دراسة مستقلة، سأل كوزيس وبوزنر عدداً كبيراً من المدراء عما يبحثون عنه في موظفيهم. جاءت المواصفات المطلوبة مرتَّبة على النحو التالي: 1) الأمانة. 2) الكفاءة، 3) الولاء، و4) الإيحاء بالثقة.

الأمانة والكفاءة

من اللافت للنظر أن اثنتين من السمات الأكثر إثارة للإعجاب، في القادة والأتباع على حد سواء، كانتا الأمانة والكفاءة. وأعتقد أنني أعبِّر عن آراء غيري من رؤساء الأقسام حين أقول إن هاتين هما السمتان الأهم التي يبحث عنهما

الرؤساء، في أعضاء الهيئة التدريسية كما في العمداء على حد سواء. لا يعني ذلك أن رؤساء الأقسام لا يتوقعون عدداً غير قليل من الميزات الأخرى في أولئك الذين يتلقون منهم التقارير وأولئك الذين يرفعون إليهم تقاريرهم، بل يعني أنهما الأكثر أساسية. فأنت لا تستطيع أن تقطع شوطاً ذا شأن على طريق تأسيس علاقة عمل يمكن الركون إليها مع شخص إذا لم تكن قادراً على الوثوق بأن ذلك الشخص سيكون صادقاً وأميناً معك ومع الآخرين. ولا تستطيع أن تتقدم كثيراً في المساعدة على تطوير أعضاء الهيئة التدريسية أو ذاتك إذا لم يبادر الشخص الآخر في العلاقة إلى الارتقاء إلى مستوى حد أدنى من الكفاءة.

بيئة منتجة، باعثة على الرضى

يريد رؤساء الأقسام بيئة عمل عادلة وسعيدة يستطيعون في إطارها قيادة الآخرين (أعضاء الهيئة التدريسية فيها) إلى قمم إنجاز جديدة في مساعيهم بوصفهم معلمين، باحثين، ومواطنين صالحين في المجتمعين الأكاديمي والموسَّع. يريدون امتلاك الفرصة التي تمكّنهم من متابعة النشاط في ميادين التعليم، البحث العلمي، والخدمة التي تفوقوا فيها قبل أن يصبحوا رؤساء أقسام. يريدون الحصول على الموارد اللازمة لتمكين كل من أعضاء الهيئة التدريسية من أداء رسالته وتحقيق أهدافه داخل قسمه، جنباً إلى جنب مع تحقيق رسالة المعهد والجامعة وأهدافهما. يريدون امتلاك الفرصة والقدرة على ضمان تمكين الطلاب الذين يعلمونهم هم وأعضاء هيئتهم التدريسية من امتلاك المعارف المناسبة والحصول على الإعداد الكافي للاضطلاع بإحدى المهام في ميدان اختصاصهم، أو النجاح في أحد المعاهد العليا أو التخصصية ما بعد الجامعة.

الاعتراف والاحترام

في الحدود الدنيا يريد رؤساء الأقسام من عميدهم قَدْراً من التفهم والتقدير للعمل الذي يؤدونه، يوماً بعد آخر، ساعين إلى إدارة وقيادة مجموعة من أعضاء

الهيئة التدريسية ذوي الشخصيات المتنوعة على مستويات التطور المتباينة و/أو متفانين في وظائفهم المختلفة. مثالياً، هم يريدون الحصول على ما يكفي من الموارد، الاحترام، والتصويب من عميدهم كي يحسّوا بأنهم يقومون، أقله، بعمل صالح إذ يضطلعون بزحمة مسؤوليات القيادة، الإدارة، التدبير، والبحث العلمي التي تنطوي عليها مناصبهم. وآخر المطاف، يريدون أن يشعروا بأنهم يتمتعون، أقله، بالحد الأدنى من الكفاءة (وبمستويات رفيعة من الكفاءة أيام السَّعْد) في أداء واجباتهم بوصفهم رؤساء أقسام، باحثين، زملاء، مشرفين، وبشر عاديين.

المهارات

ما المهارات التي يحتاج إليها رئيس القسم إذا كان آملاً في تحقيق هذه الأمنيات؟ الرؤية. مهارات الإصغاء الجيد. مهارات التواصل الناجح. الإقناع. القدرة على زرع بذور حسن النية والثقة بين أعضاء الهيئة التدريسية. القدرة على دعم العميد (الإدارة) عندما يكون ذلك عملياً، والقدرة على حماية القسم من العميد (الإدارة) عند الضرورة. القدرة على ترتيب الأولويات، ورؤية الصورة الأشمل والأكبر وتعقُّبُها دون التعامي عن أهمية مواجهة تحديات اليوم. القدرة على الإلهام أيام الرخاء، وعلى المواساة أيام البؤس. القدرة على وضع أهداف واقعية، قابلة للتحقيق. القدرة على جعل الحاجز على درجة كافية من الارتفاع، دون المبالغة في رفعه. القدرة على استكشاف من هم بحاجة إلى رعاية خاصة ومعاملة استثنائية في منعطف معين من مسار الزمن والمسارعة إلى توفير ذلك القَدْر من الرعاية دون خداع الآخرين. القدرة على تحقيق التوازن في مواجهة جميع التحديات التي تعترض أيَّ رئيس قسم.

ما الذي يريده أعضاء الهيئة التدريسية ويحتاجون إليه؟

ما الذي يريده أعضاء الهيئة التدريسية؟ يريدون الحصول على اهتمام رئيس القسم حين يكونون بحاجة إليه، والبقاء أحراراً، هم وشأنهم، عندما لا يكونون

بحاجة إليه. يريدون من رئيس القسم أن يدافع عنهم لدى العميد ، لدى أعضاء هيئة تدريسية آخرين في قسمهم، لدى أعضاء هيئة تدريسية في أقسام أخرى، ولدى النظام بمجمله تمكيناً لهم من الحصول على ما هم بحاجة إليه من أجل بلوغ أهدافهم المهنية. يريدون زيادات في الرواتب وترفيعات في المراتب على نحو منتظم ودوري رغم الصعوبات التمويلية المؤسساتية وفترات الإنتاجية المتدهورة لأعضاء الهيئة التدريسية أنفسهم .

يريد أعضاء الهيئة التدريسية تحديثاً لبرمجيات الحواسيب وأقراصها الصلبة، مهمات وجداول تعليمية تريح حيواتهم المشغولة، ومكتباً مجهزاً بنافذة. يريدون من رئيس القسم أن يدل على الطريق، أن يرشدهم إلى طريقة القيام بالأشياء التي يجهلون أسلوب القيام بها ، ولكن دون التباهي في أثناء ذلك. يريدون أن يبقوا مطّلعين على ما يدور حول المعهد شَرْطَ ألا تجري المبالغة في تحميلهم أعباء إدارية أو خدمات إدارية أخرى. يريدون أن يُعترف بقدراتهم التعليمية، يُحسَدوا على سعة اطلاعهم العلمي، يُقَدَّروا على خدماتهم، يُحبوا من قبل طلابهم، ويكونوا موضع إعجاب رئيس القسم والعميد. يريدون أن يبقوا قادرين على تحقيق التوازن بين حاجاتهم المهنية ومتطلباتهم الشخصية، أن يحصلوا على الإجازة عندما يطلبونها ، أن يجري إطلاعهم على ما استجد في غيابهم عند العودة من الإجازة.

كيف يستطيع أي رئيس قسم تلبية هذه الحاجات؟

كيف يستطيع رئيس القسم أن يحلم بتلبية جميع حاجات أعضاء الهيئة التدريسية هذه؟ يستطيع ذلك عن طريق تذكّر الوقت الذي كان فيه هو في وضعهم والتعاطف معهم مع تفهم حاجاتهم. يستطيع ذلك عبر تقديم الموارد إذا كانت موجودة، التفسيرات في حال عدم وجودها ، والمزاج المرح، دائماً. يستطيع ذلك بتذكّر ما يُبْقِي أعضاء الهيئة سعداء أساساً (حرية متابعة الأفكار وتعليم الآخرين

ما يعرفونه)، وبالسعي الجاد لتوفير بيئة توفر فرص حصول ذلك. يستطيع ذلك عبر التحلّي بالصبر مع النفس، بالصبر مع أعضاء هيئته التدريسية المهذبين وحسني النوايا (وتقديم العلاج لمن ليسوا كذلك)، وبالصبر مع جملة المفارقات الحساسة المحتومة التي لا تخلو أي جامعة منها. يستطيع ذلك ببناء الثقة مع أعضاء الهيئة التدريسية، بمصارحتهم، برعايتهم، بخلق أجواء عمل جماعية، بأن يشاطرهم رؤية محددة، بأن يتقاسم القيادة معهم، بالعمل في الخنادق، بترسيخ التوازن، وبالتحلي بالمزيد والمزيد من الصبر، بقدر غير محدود من الصبر وسعة الصدر.

حَفْز أعضاء الهيئة التدريسية

كيف يقوم المرء بحفز أعضاء الهيئة التدريسية، ولاسيما أولئك الذين هم مثبتون أو مرسمون الملاك، أولئك الذين أفنوا عمراً في المهنة، وأولئك الذين يجمعون بين الملاك والقِدَم؟ يبقى تحريك الأتباع والمرؤوسين وحفزهم أمراً جوهرياً بالنسبة إلى أي قائد ومن شأنه أن يكون بالغ الصعوبة في ظل قيود أي قسم أكاديمي ووقائعه. في كتابها: تقوية قيادة الأقسام Strengthening Departmental Leadership (1994)، تقول آن إف. لوكاس Ann F. Lucas إن "رسم الأهداف مع الأفراد وتوفير التغذية الراجعة عن الأداء في مناخ داعم يشكلان أقوى عاملين يستطيع أي رئيس قسم أن يوظفهما لحفز أعضاء الهيئة التدريسية." مسلّمٌ أنا بأن على مثل هذه الفعاليات أن تساهم في حفز أكثرية أعضاء الهيئة التدريسية. ثمة آخرون قالوا إن أحداً لا يستطيع أن يحفز أي شخص آخر، إذ أن على الحفز أن ينبع، بالأحرى، من الذات. قد يكون هذا صحيحاً، غير أنني تعلمت دروساً قيِّمة في حفز الآخرين من أستاذ السلوك التنظيمي في معهد أعمال هارفارد، ومؤلف كتاب: قوة للتغيير: مدى اختلاف القيادة عن الإدارة A Force for Change: How Leadership Differs from Management (1990)، جون كوتّر John Kotter .

يفيدنا كوتّر هذا بأن لدى جميع الناس جملة الحاجات الخمس التالية ويتعين على القيادة أن تلبي الحاجات الإنسانية الأساسية إلى الإحساس بـ1) احترام النفس، 2) الإنجاز، 3) الاعتراف، 4) الانتماء، و5) التحكم بالحياة الذاتية. إذا تمت تلبية هذه الحاجات الإنسانية الخمس، فإن المرؤوسين (بمن فيهم حتى أعضاء الهيئة التدريسية) سيهتدون إلى ما يحفزهم على الانصياع لقيادة القائد.

كيف يستطيع القائد توفير ما يلبي هذه الحاجات الإنسانية؟ يستطيع ذلك عن طريق الاضطلاع بجملة المسؤوليات القيادية التالية:

- إيصال الرؤية بطريقة تؤكد قيم الأتباع أو المرؤوسين. يوفر هذا شعوراً باحترام الذات والانتماء.
- إشراك الأتباع بإقرار أسلوب تحقيق الرؤية. يوفر هذا شعوراً بالإنجاز والتحكم بالحياة الذاتية.
- الدعم الفعال والحماسي لجهود الأتباع الرامية إلى تحقيق الرؤية عبر التغذية الراجعة والإسناد. يوفر هذا شعوراً باحترام الذات، بالإنجاز، وبالانتماء.
- الاعتراف العلني بجهود الأتباع ومكافأة نجاحاتهم. يوفر هذا شعوراً بالاعتراف، بالإنجاز، بالانتماء، باحترام الذات، وبالتحكم بالحياة الذاتية.

إن اتباع هذه الخطوات مع أعضاء هيئتك التدريسية سوف يوفر دافعاً قوياً لهم يحركهم باتجاه الالتحاق بركْبك في الانخراط بغَمْرةِ العمل المفضي إلى بلوغ أهداف ورؤى القسم و/أو المعهد .

في كتابه: **القيادة الأكاديمية: دليل عملي لرئاسة الأقسام** (1998)، يناقش دريل ليمنغ مسؤولية أي رئيس قسم أمام الهيئة التدريسية. لعل أهم النقاط ذات العلاقة بموضوعنا هنا هي التالية:

- تزويد الهيئة بالمشورة والتوجيه: تشجيع التعليم المتميز، البحث الجيد، والنشاطات المسلكية (المهنية) الأخرى؛ تنظيم اجتماعات الهيئة ولجان القسم لرفع مستوى أداء القسم.
- رفع مستوى تطوير الهيئة، بما في ذلك تشجيع الأعضاء على حضور الندوات المهنية، الانتساب إلى المنظمات المسلكية، الاشتراك في الرحلات، الخ.
- حماية حقوق أعضاء الهيئة، بما في ذلك تقديم التوصيات الخاصة بقضايا العاملين مثل الإجازات، العُطل، المنح البحثية، الخ.
- إجراء تقويم دوري يتضمن توصيات بالتعيينات الجديدة، بالتثبيتات، بالترفيعات، وبتعديلات الرواتب.
- رعاية سلسلة من العلاقات المهنية، الشخصية، المنتجة بين أعضاء الهيئة والقسم (ص: 26).

أما تحليلي الخاص فيقودني إلى الاعتقاد بأن الحَفْزَ يتوقف على مَنْح الناس ما يريدونه، أو العمل، في الحدود الدنيا، على توفير مناخ يمكّنهم من الحصول على ما يريدونه. ما الذي يريده الناس؟ السعادة. وما السعادة؟ أعتقد أن السعادة شعور بالبهجة والرضى الذاتي المستمدين من نوع من الإحساس بالنمو الشخصي وبالسير قُدُماً على طريق بلوغ الأهداف. أعتقد أن النمو والتقدم نحو الأهداف، على الصعيدين الشخصي والمهني، يقومان على خمسة مكوّنات متشابهة.

يتطلب النمو المهني جملة المكوّنات الخمسة التالية:

1. عملاً ذا معنى يتم القيام به
2. إحساساً بالتحكم والإمساك بزمام الأمور
3. حزمة أهداف وتحديات معقولة

4. شعوراً بالإنجاز
5. إحساساً بالقيمة الذاتية

يتطلب النمو الشخصي جملة المكونات الخمسة التالية:

1. علاقات ذات معنى
2. إحساساً بالتحكم
3. فرصة لمنح الحب
4. فرصة لتلقي الحب
5. إحساساً بالقيمة الذاتية

حوافز أكثرية الناس نابعة من الإحساس بالفرح الذي يشعرون به عبر عمليتي العطاء والأخذ بهدف تلبية حاجات متأصلة لهم وللآخرين.

خَلْق انحياز إيجابي لدى أعضاء الهيئة التدريسية

لعل مفتاح النجاح في أكثر الأمور هو القيام بالإعداد الضروري قبل إطلاق أي مشروع من أجل ضمان تقدُّمه المطرد وصولاً إلى إنجازه، ضمن الوقت والموازنة، مع الحدود الدنيا من التأخيرات، الأخطاء، والتصويبات.

ينطبق هذا المبدأ على القيادة. حين أكون بحاجة، مثلاً، إلى استخدام عضو هيئة تدريسية، أعلن على نطاق واسع ثم أغربل طالبي الوظيفة وصولاً إلى اختيار ثلاثة أو أربعة مرشحين يبدون الأكثر قدرة على تلبية متطلبات الوظيفة الأساسية. ثم ألتقي كلاً منهم مطولاً ليس فقط لاكتشاف ما أستطيع اكتشافه عن الشخص، عن خلفيته، عن نقاط قوته، عن نقاط ضعفه، عن اهتماماته، وعن توقعاته بالنسبة إلى الموقع، ولكن مع قَدْر معين من الكلام لكسب انحياز المرشح أيضاً.

بهذا أعني أنني أطيل الشرح بمقدار ما أستطيع متحدثاً عما هو جيد وما ليس جيداً تماماً في القسم. لست ميالاً على الإطلاق إلى استخدام أي شخص استناداً إلى ادعاءات زائفة. من شأن ذلك ألا يقف عند حد كونه منافياً للأخلاق، بل ويكون مرشحاً، بصورة شبه مؤكدة، لأن يحكم على الاستخدام الجديد بالإخفاق، أو، أقله، بالافتقار إلى المعنويات، إذ سأكون عاجزاً عن الوفاء بوعودي المستحيلة. إذا كان القسم مهدداً بمواجهة ميزانيات غير قادرة على منح زيادات، أجدني راغباً في إبلاغ المرشح بذلك الاحتمال. وإذا كان القسم مهدداً باحتمال مواجهة ضيق المكان ونقص التموين والمعدات، أجدني ميالاً إلى إبلاغ المرشح بذلك الاحتمال. إنني أحاول أن أجعل المرشح ينحاز إلى الاعتقاد بأن من شأن الأمور أن تكون أسوأ قليلاً في القسم مقارنة بأحوال القسم الحالية حسب اعتقادي، حتى أكون واثقاً من قرار المرشح إذا ما استخلص أن الإيجابيات هنا أكثر من السلبيات.

وبعد ذلك أبادر في البداية، لدى استخدام عضو هيئة تدريسية جديد، إلى قضاء عدد غير قليل من الساعات ساعياً إلى كسب الموظف الجديد إلى صف نمط تفكيري. فبوصفي قائد القسم، وحامل جملة رموز وقيم بالتالي، أجدني حريصاً على استمالة عضو الهيئة التدريسية الجديد على صعيد الثقافة السائدة. لك أن تقول مثاقفة، إن شئت، رغم أن المثاقفة الحقة تتطلب تفاعلاً مع آخرين في القسم عبر الزمن. أريد من عضو الهيئة التدريسية الجديد أن يكون منحازاً إلى صف قيمي، تطلعاتي، ونظرتي (الإيجابية) إلى القسم وإلى عملنا فيه، قبل أن يتوفر احتمال قيام عضو من الهيئة التدريسية في كليتي أقل تفاؤلاً من الإمساك بزميلنا الجديد وتعبئته شاحناً إياه بشحنة أقرب إلى السلبية.

كذلك أريد كسب عضو الهيئة التدريسية الجديد مقنعاً إياه بأنه يستطيع أن يطرق بابي في أي وقت، لمناقشة أي موضوع يهمه. أريد أن أقنع الزميل الجديد من

البداية بأنني صديق ولست خصماً وبأن وظيفتي تتمثل أساساً بمساعدته على النجاح. لقد أعطت هذه المقاربة لقيادة القسم ثماراً يانعة وطيِّبة على صعيد تمكيني من بناء جسور الثقة مع عدد من الأعضاء الجدد في الهيئة التدريسية، ومن إبقاء القسم سائراً في الاتجاه الذي أعتقد أن عليه أن يسير فيه.

جوهر قيادة أي وحدة أكاديمية

في هذا الفصل تحدثتُ عن كيف أصبحتُ قائداً لقسم أكاديمي، عن عملية القيادة الأساسية، عما يريده رؤساء الأقسام فعلاً، عما يريده أعضاء الهيئة التدريسية فعلاً، عن أسلوب توفير ما يريده أعضاء الهيئة التدريسية، عن أسلوب حَفْز أعضاء الهيئة التدريسية، وعن مدى أهمية كَسْب انحياز أعضاء الهيئة التدريسية.

تبقى القيادة زاخرة بالمفارقات من نواح كثيرة. فمع أن مبادئ القيادة الأساسية سهلة الفهم، فيما أعتقد، نجدها في الممارسة العملية شديدة التعقيد وبالغة الصعوبة. يكمن سبب هذه الصعوبة، من حيث المبدأ، في حقيقة أن القيادة تتم على الدوام في بيئة ديناميكية متحركة، وتشمل باستمرار أعداداً من البشر. والطبيعة الديناميكية للقيادة تعني أن على القائد أن يواجه تحديات جديدة، بل وغير معروفة من قبل أحياناً، يومياً. وحقيقة انطواء القيادة على وجود أعداد من البشر لكل منهم حاجاته، تطلعاته، نزعاته، مفاهيمه، وأخطاؤه، تعني أن القيادة تظل، على نحو شبه دائم، تشكّل تحدياً في أفضل الحالات وكارثة في أسوئها.

وحسب ما أرى، فإن جوهر قيادة أي وحدة أكاديمية (أو أي فريق آخر، بالمناسبة) هو أن يكون القائد عارفاً لنفسه، محيطاً بجملة خصوصيات الطبيعة الإنسانية، متحسساً لحاجات الآخرين، منفتح الذهن، أميناً، حريصاً، حَسَنَ النوايا، مستعداً لتغليب حاجات الآخرين على حاجاته هو، وراغباً في معاملة الآخرين

كما يريدهم أن يعاملوه. إذا كانت هذه النقطة الأخيرة تذكيراً للقارئ بالقاعدة الذهبية ، فإننا إذن ننظر إلى القيادة من الزاوية نفسها. آمل أن يجد القارئ هذه الملاحظات والتأملات مفيدة على صعيد الاضطلاع النبيل بمهام القيادة في أي بيئة أكاديمية.

قيادة سعيدة!

مراجع الفصل

- Kotter, J. P. (1990). A force for change: How leadership differs from management. New York, NY: Free Press.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (1995). The leadership challenge: How to keep getting extraordinary things done in organizations. San Francisco, CA: Jossey – Bass.
- Leaming. D. R. (1998). Academic leadership: A practical guide to chairing the department. Bolton, MA: Anker.
- Lucas, A. F. (1994). Strengthening departmental leadership. A teambuilding guide for chairs in colleges and universities. San Francisco, CA: Jossey – Bass.

الفصل الرابع

دفع الهيئة التدريسية إلى التوافق

دريل آر. ليمنغ

ما من مناسبة إلا وتكون فيها بحاجة إلى الكلام عن خُططك. يجب عليك أن تبين مدى إمكانية تحقيق هذه الخطط، مدى اتصافها بالواقعية. لا شيء سيعيقك ويؤخرك أكثر من إعلان حُلُمٍ يراه الآخرون متعذر البلوغ.

على قادة اليوم أن يجاهدوا لخَلْق الإجماع والتوافق إذا أرادوا تحقيقَ أهدافهم، رؤية أحلامهم وقد أصبحت واقعاً، وتحولَهم إلى قادة ناجحين. هذا صحيح بصرف النظر عن نوعية البيئة التي يعمل فيها القادة. وأعتقد أن هذا صحيح على نحو استثنائي بالنسبة إلينا نحن القادة الأكاديميين.

في كتاب **إعادة النظر في القيادة** Leadership Reconsidered (آستن Astin وآستن Astin، 2000) يحق للمؤلفَيْن أن يشيرا إلى أن "جميع المرجعيات الحديثة عن القيادة باتت الآن، عملياً، بصرف النظر عما إذا كانت متركزة على عالم الشركات أم على القطاع غير الربحي، مؤيِّدة لنوع من المقاربة التعاونية للقيادة" (ص:4). وهذا حاسم، فيما أرى، بالنسبة إلى التعليم العالي، وأعتقد بأن على رؤساء الأقسام والعمداء أن يبقوا دائمي الحرص على تذكُّر الحاجة إلى إشراك أعضاء الهيئة التدريسية وإلى تزويدهم بالخطط سعياً وراء تحقيق التوافق.

يلاحظ مؤلفا كتاب **إعادة النظر في القيادة** حقيقة أن:

> أكثرية مؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة خاضعة لتنظيم وإدارة اثنتين من الممارسات المتناقضة ظاهرياً. عندنا النموذج التراتبي من جهة والنموذج الفردي من جهة ثانية.
>
> حين نصل إلى الدرجة الدنيا في السلم المسلكي، نجد شيئاً مختلفاً جداً: نرى أن أعضاء الهيئة التدريسية الأفراد، الذين يبدون على الورق تحت رؤساء الأقسام، متمتعون فعلاً بقَدْرٍ كبير من الاستقلالية الذاتية في عملهم ونادراً ما يتلقون الأوامر من أي شخص (خصوصاً رؤساء الأقسام!). (ص:5).

ونحن نعلم أن هذا صحيح، وأنَّ أيَّ عميد أو رئيس قسم يخفق في إدراك هذه الحقيقة يواجه وقتاً صعباً. لقد عرفنا، جميعاً، عدداً من رؤساء الأقسام أو العمداء الذين حاولوا أن يعملوا أو يقودوا من موقع السلطة فقط، فكنا شهوداً على إخفاقاتهم ـ جميعاً بلا استثناء! إنه لأمر مؤلم بالنسبة إلى الشاهد.

إذن، ما أفضلُ سبلِ التعاون مع أعضاء الهيئة التدريسية للحصول على دعمهم من أجل تحقيق الغايات التي تصب حسب اعتقادك في مصلحة الطلاب في قسمك أو كليتك؟ في هذا الفصل سأتناول هذه المسائل مفترضاً أولاً أن العميد أو رئيس القسم جديد. فيما بعد، والتماساً للوضوح، وعَرْضاً لأفكار تصب في عملية بناء توافق فعال، سأتحدى هذين القائدين طالباً منهما تولي الدور القيادي لكلية أو قسم موشك على الانهيار. يكون التغيير من ناحية والقيادة من ناحية ثانية مطلوبين ـ وهو وضع ليس نادراً للأسف.

دراسة الوضع

حتى حين يكون بادياً أن التغيير وارد، فإن من شأن أي قائد أن يكون أحمق إذا ما قارب موضوع إحداث التغيير دون الانكباب أولاً على معرفة أمور كثيرة عن الكلية أو القسم. هذا يعني دراسة تاريخ الكلية أو القسم ومعاينة أسباب وصول الوحدة إلى ما وصلت إليه اليوم. مَنْ هُم أولئك الموجودون في وحدتك؟ وما الذي تستطيع أن تفعله للتعرف على قيمتهم وجدارتهم؟ يذكّرنا وارن بنيس (1997) بما سبق لألفريد نورث وايتهد Alfred North Whitehead* أن قاله ذات مرة: "يجب على كل قائد، إذا أراد أن يكون ناجحاً، أن يلتزم برموز التغيير والمراجعة من جهة، وبرموز التقليد والاستقرار من جهة ثانية، في الوقت نفسه." (ص: 10). إن التفرغ لاستكشاف جوانب كثيرة عن أي منظمة وعن الناس الذين يعملون فيها نصيحة يجب أن نتمسك بها. ومن يتجاهل هذه النصيحة إنما يخاطر في الحقيقة. فالقادة الذين يقعون في خطأ المجيء وإعلان التغيير دون الاعتراف أولاً بقيمة المنظمة وعامليها ومدى صلاحيتهم، محكومون بالإخفاق. لن ينجحوا في تحقيق أهدافهم إلا عبر إساءة معاملة أولئك الذين يؤمنون ـ وهم على صواب ـ بأنهم أصحاب مصلحة كبيرة في المنظمة. كثيرون سيبذلون ما يستطيعون بذله من جهد لقطع الطريق على محاولات القائد والتشويش على هذه المحاولات.

لعل المبدأ الأساسي هنا هو التفرغ والانتظار. بادرْ إلى نفض الغبار عن الملفات القديمة التي تروي قصة الوحدة ودراستها بعناية! تحدثْ مع جميع العاملين في الكلية أو القسم، مع الحرص على منح الذين كانوا جزءاً من الوحدة الأكاديمية على امتداد فترة زمنية ذات شأن ما يكفي من الوقت! ما الذي يستطيع هؤلاء

* فيلسوف وعالم رياضيات بريطاني من أصدقاء برتراند راسل وزملائه، عاش بين عامي 1861 و1947. (المترجم).

إطلاعك عليه عن الثقافة والتاريخ؟ تبقى ملكة الإصغاء واحدة من المهارات الحاسمة بالنسبة إلى أي قائد، وهو واجب حتمي في مثل هذا الوضع. يقول كوزيس وبوزنر (1995) إن: "المهمة الأولى في تجنيد الآخرين هي التعرف على حشد العاملين واستكشاف طبيعة التطلعات المشتركة. وبقطع النظر عن مدى عظمة الحلم الذي يراود أي حالم فرد، فإن الآخرين لن يتبعوا ما لم يروا في ذلك الحلم إمكانية تحقق آمالهم وأمنياتهم. يتعين على القادة أن يثبتوا للآخرين أنهم، هم أيضاً أصحاب مصلحة في الرؤية المستقبلية طويلة الأمد، في توفير إمكانية تلبية حاجاتهم المحددة... إذا كان القادة بحاجة إلى موهبة خاصة، فإنها موهبة القدرة على تلمس غاية الآخرين. يكون القادة قادرين على التعبير عن مشاعر العاملين، بعد تعرفهم على هؤلاء العاملين، بعد الإصغاء إليهم، وبعد تبني نصائحهم." (ص: 129). تبدو لي هذه النقطة الأخيرة نقطة منطوية على قَدْرٍ استثنائي من الأهمية: فنحن، بوصفنا قادة، لا بد لنا من أن نكون قادرين على التعبير عن مشاعر أولئك الذين يعملون في وحداتنا.

ورد في كتاب كل من بنيس ونانوس Bennis and Nanus (1997) الكلام التالي: "مرة بعد أخرى، أفادنا القادة الذين تحدثنا معهم بأنهم فعلوا الأشياء نفسها حين تولوا إدارة منظماتهم ـ التفتوا إلى ما كان يجري من حولهم، حددوا الجزء المرشح لأن يكون مهماً من الأحداث بالنسبة إلى مستقبل المنظمة، رسموا توجهاً جديداً، وشدّوا اهتمام كل من في المنظمة إلى هذا التوجه الجديد" (ص: 81).

ترمي الإحاطة بكل ما يمكن الإحاطة به عن الوحدة الأكاديمية وناسها إلى تمكينك من الشروع في صياغة رؤية لما يمكن للوحدة أن تكونه. لاحظوا أنني استخدمت كلمة "ناس" بدلاً من عبارة "هيئة تدريسية". من المهم معرفة مشاعر أعضاء الجهاز الإداري إذا أردت النجاح في تغيير الكلية أو القسم. حاول التعرف بدقة على أسلوب تحديد المنظمة للهدف المشترك. تقديري هو أن من المحتمل أن

تحصل على عدد كبير من الآراء المختلفة عن طبيعة هذا الهدف. بالنسبة إلى بعض أعضاء الهيئة التدريسية، سيتمثّل الهدف بالبحث العلمي؛ وبالنسبة لآخرين، سيكون متركزاً على التعليم. وثمة فريق ثالث ـ فريق الجهاز الإداري خصوصاً ـ قد يعبر عن الرأي القائل بأن المطلوب هو ضمان سير عمل المنظمة دون صعوبات، الالتزام بالمواعيد، وتلبية الحاجة إلى النظام.

حين أصبحت عميداً بجامعة ولاية تنسي الرسمية، أصدرتُ دعوة إلى جميع أعضاء الجهازين التدريسي والإداري طالباً من كل منهم تحديد موعد لزيارتي في مكتبي والاجتماع معي مدة تتراوح بين 15 و30 دقيقة ليتمكن من البوح بما لديه عن نفسه. قلت لهم إن الوقت ملكهم ـ إنهم يستطيعون أن يتحدثوا عن أي شيء يريدون الحديث عنه، غير أنني أشرت إلى أنني أنا أيضاً أريد أن أعرف شيئاً عن همومهم التعليمية والبحثية وسأكون حريصاً على سماع آرائهم حول نقاط قوة الكلية ومواطن ضعفها. لعل الأهم من كل شيء هو أنني أبلغتهم بأنني سوف أصغي فقط.

في ساعات فراغي من مقابلة أعضاء الجهازين التدريسي والإداري بمكتبي، كنت أحاول الاطلاع على أكبر قدر ممكن من المعلومات عبر القراءة والاستماع وأنا أجول في المدينة الجامعية. خلال بضعة أسابيع قابلت جميع أعضاء الجهازين باستثناء واحد، شخص منفرد منذ زمن طويل، شخص لم تطأ قدمه أرض مكتبي ولو لمرة واحدة بعد ثماني سنوات. من المحادثات الكثيرة التي أجريتها بدأتُ أشعر بالإحباط المتفاعل في نفوس كثيرين إزاء غياب المعايير وبشأن الطريقة التي كانت معتمدة في اتخاذ القرارات القيادية. قامت الأكثرية بوصف أسلوب إدارة قائم على المزاجية والعلاقات الشخصية. تعمّدْتُ استخدام كلمة "إدارة" بدلاً من "قيادة". فأحد الفروق المهمة بين معنيي هاتين الكلمتين في أدبيات هذه الأيام متمثل بحقيقة أن المدراء يحافظون على الأمر الواقع في حين يسعى القادة جاهدين إلى فتح الطريق

أمام عملية التغيير. يقول أوستن وأوستن (2000): "نؤمن بأن القيادة عملية ينصب اهتمامها، آخر المطاف، على رعاية التغيير. خلافاً لفكرة الإدارة التي تشي بالحفاظ أو الصيانة، نرى أن القيادة تنطوي على عملية فيها حركة ـ من المكان الذي نحن فيه إلى مكان أو وضع مستقبلي معين يكون مختلفاً" (ص:8).

صياغة رؤية

لا بد لمعشر العمداء ورؤساء الأقسام من أن يطوِّروا نوعاً من الرؤية الواضحة للهدف الذي يجب على كلّيتهم أو قسمهم أن يسيرا باتجاهه. بعبارة أخرى، ما هو جدول الأعمال الرئيسي؟ على أي شيء يجب أن تتركز الطاقات والجهود؟ بوصفك عميداً أو رئيس قسم، يتعين عليك أن تطور فكرة في ذهنك عن مستقبل ممكن أو منشود للكلية أو القسم.

إذا أقدمت على تولّي المسؤولية عن قسم أو كلية بحاجة إلى إدارة وقيادة، فلك أن تبادر إلى تطوير رؤية تبدأ بفكرة أن عليك أن تعتمد خططاً أو سياسات ترفع من مستوى معاييرك وإجراءاتك الخطية التي يفهمها الجميع بوضوح خدمة لوحدتك الأكاديمية. تستطيع أن تواصل التمسك برفع المعايير من الألف إلى الياء فيما يخص التعليم، البحث العلمي، والخدمة هدفاً أو غاية، مع الاستمرار في توفير أفضل الأجواء التعليمية الممكنة لجميع طلابك. لدى اعتزام مؤسستك استخدام أعضاء جهازي التدريس والإدارة، هل تكون باحثة عن الأفضل والأعلى، أم هي قانعة باستخدام أولئك الذين لن يسوّدوا وجهها فقط؟ من شأن أحد عناصر رؤيتك أن يتمثل بتغيير الثقافة عبر عملية الاستخدام بما يمكّن أعضاء الهيئة التدريسية الجدد من المبادرة فوراً إلى تحدي الأعضاء الموجودين بمستواهم على أصعدة التعليم، البحث العلمي، والخدمة.

بوصفك العميد أو رئيس القسم الموجود في هذا الوضع، يجب عليك أن تتحدى الأمر الواقع. فكوزيس وبوزنر (1995) يقترحان "قائمة بجميع ممارسات منظمتك التي ينطبق عليها هذا الوصف: 'تلك هي الطريقة التي بقينا دائماً ملتزمين باعتمادها هنا'. وبالنسبة إلى كل واحدة من هذه الممارسات اطرحْ على نفسك السؤال التالي: 'ما مدى جدوى هذه في تمكيننا من بلوغ أعلى قمة ممكنة؟ ما مدى جدواها في حفز الإبداع والتجديد؟' إذا جاء جوابك: 'إنها جوهرية على نحو مطلق'، تمسّكْ بها. أما إذا كان الجواب عكس ذلك، فبادرْ إلى البحث عن طريقة تمكِّنك من تغييرها. أعِدْ النظر بجميع الخطط والسياسات والإجراءات". (ص: 55). هذه هي المحطة التي وَجَدْتُ نفسي فيها حين أقدمتُ على تولي عمادتي الأخيرة. كثيرون جاؤوا إلى مكتبي للمرة الأولى ليقولوا: "لا نريد إلا شخصاً يتركنا وشأننا. لا نريد القيام بأي تغييرات".

ترسيخ توجه قائم على التحسين

لعل إحدى الطرق التي يستطيع القادة الأكاديميون اعتمادها للشروع في إيجاد التوافق أو الإجماع هي المبادرة إلى تشجيع أعضاء الجهازين التدريسي والإداري على اعتناق فكرة التحسين جزءاً من الرؤية التي تقوم بصياغتها. ينبغي للتحسين أن تحتل مرتبة الصدارة على الدوام في جداول أفكارنا وأفعالنا. لا بد للتحسين من أن يكون محفوراً بعمق في كلام القيادة ـ في الخطب، في البيانات البرنامجية، في الأهداف التنظيمية. والأهم من ذلك كله هو أن السعي إلى التحسين يجب أن يتم إكسابه معنى عبر الأفعال. يكون احتمال صيرورة أعضاء الجهازين التعليمي والإداري أقدر على التعامل مع التغيير إذا ما رأوا أن مثل هذا التغيير ضروري لتحسين القسم أو الكلية.

مساعدة أعضاء الهيئة التدريسية على تطوير شعور بالتملك أو الانتماء

ثمة مفتاح آخر لولوج باب التوافق أو الإجماع، ألا وهو تمكين الآخرين من امتلاك شعور بالملكية أو الانتماء. ينبغي لأعضاء الجهازين التدريسي والإداري أن يشعروا بأن القسم عائد إليهم. هذا يعني وجوب إشراك هؤلاء الأعضاء بعملية إحداث التغييرات لأن لهم مصلحة في كل ما يحصل.

تستطيع مساعدة أعضاء الجهازين التدريسي والإداري على اكتساب شعور التملك بإشراكهم في سائر القرارات الرئيسية للقسم. فحين تسألهم: "ما أفضل الأشياء التي يمكن أن نقوم بها لخدمة القسم؟ إنما تمنحهم إحساساً بالتملك. وبالمقابل، فإنك تستطيع تقويض شعورهم بالتملك بالإقدام على اتخاذ القرارات دون الإصغاء إلى أصواتهم والإفادة من آرائهم. إنهم يريدون المشاركة في تحديد طريقة تنفيذ الأمور في الكلية أو القسم، ويصبحون عاملين أفضل حين تتم استشارتهم حول قضايا ذات شأن على نحو منتظم.

من أساليب تطوير ملكية أعضاء الهيئة التدريسية في قسمك أو كليتك إشراك هؤلاء الأعضاء في صياغة المشكلات والتحديات. مجرد كونك رئيس القسم أو العميد لا يعني أنك مسؤول وحدك عن كل مشكلة في وحدتك. من شأن إشراك جميع العاملين في القسم بالتعرف على المشكلات واجتراح الحلول أن يشكل أسلوباً ناجحاً في وضع الجميع على المركب نفسه.

ضع المعايير وانشرْها!

عدد كبير، وكبير جداً، من رؤساء الأقسام والعمداء يفضّلون عدم الكلام عن المعايير. يميلون، بدلاً من ذلك، إلى تقويم الأفراد وإنجازاتهم بنوع من العشوائية الآنية. والخلل في هذا هو إما أن القائد مفتقر إلى المعايير، أو أن المعايير غير معروفة. من الطبيعي أن يكون أعضاء الهيئة التدريسية أصحاب حق في إبداء الرأي حول

المعايير المطبقة، خصوصاً في مسائل التثبيت والترفيع. إن أعضاء الهيئة التدريسية سيشعرون بأنهم أصحاب قضية إذا ما كانوا أعضاء في لجنة وضع المعايير لكل من الترفيع والتثبيت. سيشعرون بقدر أكبر من الراحة حين يكون متوقعاً منهم أن يتبعوا المعايير أو يطبقوها على الآخرين في القسم أو الكلية. كذلك يجب نشر المعايير على نطاق واسع. للجميع الحق في معرفة المعايير، ويجب أن يزوَّدوا بنسخ عن كل خطط وسياسات القسم والكلية.

إقناع الآخرين بصحة رؤيتك وجدوى تبنيها

بعد أن تكون قد شكّلتَ رؤية، فإن أول الأشياء التي يتعين عليك أن تفعله، إذا كنت راغباً في دفع أي قسم أو كلية إلى الأمام، هو إقناع الآخرين بصحة تلك الرؤية. عليك أن تروِّج أفكارك. فبوصفك قائداً عليك أن تطلع الآخرين على الخدمات التي سيحصلون عليها جراء اعتماد الرؤية المستقبلية طويلة الأمد - على الكيفية التي ستتم بها تلبية حاجاتهم المحددة. لا بد لك من أن تقنع أعضاء الجهازين التعليمي والإداري بأنهم سيصبحون جزءاً عضوياً من القسم أو الكلية في المستقبل.

مدعو أنت، في كل المناسبات، إلى الكلام عن الخطط. يجب أن تبيِّن مدى قابلية هذه الخطط للتنفيذ، مدى واقعيتها. لا شيء سيعرقل تقدمك أكثر من إعلانك لرؤية يرى الآخرون أنها متعذرةُ التحقيق. إذن، عليك أن تطرح بعبارات محددة أسلوبك الدقيق المفضل في بلوغ أهدافك وترجمة الحلم إلى لغة الواقع.

تحدثْ مع جميع أعضاء الجهازين التدريسي والإداري! إنك بحاجة لقضاء بعض الوقت معهم، ليس لمجرد شرح رؤيتك، بل للإصغاء إليهم، بالأحرى، وصولاً إلى الاطلاع على ما لديهم من هواجس. إذا أجدت الإصغاء إليهم بانتباه وتفهمتهم، فإنك ستتوصل إلى اكتشاف الكثير من مخاوفهم، مما سيفضي إلى أساليب ناجحة في التعامل معهم.

وظّف ما استطعت من أدوات لترسيخ رؤيتك!

يمتلك القادة الناجحون رؤية محكمة للهدف الذي يريدون توجيه منظمتهم إليه. وإذا أتقنوا فن اقتسام هذه الرؤية، فإنهم يستطيعون اجتذاب الناس إليهم. من الأشياء التي لا يجوز التغاضي عنها الحاجة إلى الوضوح بشأن الهدف. فأعضاء الهيئة التدريسية يريدون أن يواجَهوا بالتحدي، وهم ينجذبون إلى رؤية القائد وأهدافه لأنهم يرون أنهم ومعهم القسم أو الكلية، يستطيعون، من خلالها، أن يصبحوا أفضل باطراد. ما من قائد إلا ويعرف أهمية امتلاك رؤية واضحة، غير أن ذلك ليس سوى نصف المسألة. أما النصف الثاني فيتمثل بضمان تمكين الآخرين من معرفة طبيعة رؤيتك. وبنشرك للرؤية، تتوفر لديك فرصة التوصل إلى توافق بين أولئك الذين تضطلع بقيادتهم. تتعذر المبالغة في تأكيد مدى أهمية التوافق أو الإجماع: لا تقوم جملة الأقسام والكليات الناجحة إلا على أساس التوافق حول مجموعة من الأهداف العامة. ما من أحد سيتبعك لمجرد أنك قررتَ أنَّكَ راغب في أن تقود: لا بد لك من امتلاك فكرة واضحة عن المكان الذي تريد إيصال القسم أو الكلية إليه، وعليك بعد ذلك أن تدعو إلى فكرتك في القسم أو الكلية وصولاً إلى إقناع أعضاء الجهازين التعليمي والإداري بأن هدفك ذو شأن.

اعترف بأولوية الإنسان!

من عادة القادة الناجحين أن يهتموا بالناس الذين يعملون تحت قيادتهم. يحرصون على معرفة أحوالهم العائلية واهتماماتهم خارج نطاق العمل، وهم يدلفون إلى مكتب كل شخص بين الحين والآخر. يتعين على القادة أن يكونوا شفافين (بلغة هذه الأيام). اتصل على نحو منتظم بالعاملين في وحدتك! كن داعماً! كن عامل تشجيع وحَفْز! كن على اطلاع بما يفعله كل من أعضاء الهيئة التدريسية على صعيد البحث العلمي ولتمتلك فهماً جيداً لذلك البحث! سوف تجد أن أعضاء الهيئة التدريسية مولعون بالكلام عن أبحاثهم العلمية، ولا بد لك من أن تمنحهم تلك الفرصة.

قم ببناء علاقات ثقة! تمسَّك بكل فرصة تمكِّنك من بناء جسور الثقة بينك وبين زملائك! في الكثير من الأحيان نكتشف أن الأشياء الصغيرة التي نقوم بها خلال ساعات النهار، يوماً بعد يوم، هي التي تساعدنا على بناء علاقات الثقة. فمناسبات التوقف في القاعة للتحدث مع أحد أعضاء الهيئة التدريسية عن ندوة مقبلة سيحضرها، الحوار القصير الذي يجري وأنت تحتسي فنجاناً من القهوة، أو الوقت الإضافي الذي تكرسه لمساعدة أحد أعضاء الهيئة التدريسية على الاهتداء إلى مصادر دخل إضافية، هي التي تقطع شوطاً كبيراً على طريق بناء الثقة بينك وبين أعضاء الجهازين التدريسي والإداري.

لا تَخْشَ الاعتراف بأخطائك! بوصفك قائداً، عليك أن تتحمل مسؤولية أفعالك. إذا كنت ستحصل على الإطراء عند النجاح، فإن عليك أن تقبل بتحمل مسؤولية الإخفاق. لا تستطيع أن تأمل في كسب احترام الجهازين التعليمي والإداري في كليتك أو معهدك إذا راوغتَ اللومَ على أخطائك. سيكون أعضاء جهازيك التعليمي والإداري مستعدين على السير خلفك شرط تحليك بالأمانة والصدق، وشرط أن يبرهن اعترافك بأخطائك بأنك أمين وصادق. من شأن الإخفاق في هذا أن يدفع الآخرين إلى فقدان الاحترام لك وإلى إضاعة الثقة بقيادتك.

فهم طبيعة السلطة

لا يستطيع القادة أن يقودوا بنجاح دونما سلطة، ونحن نعلم أن أولئك الذي تميزوا أو الذين كانوا أصحاب أعظم المساهمات هم أولئك الذين يوظفون السلطة بحكمة. إنهم يدركون معنى السلطة ويتقنون فن توظيفها لبلوغ أهدافهم. يستخدمونها بحصافة، وهو أمر يتطلب قَدْراً من الحكمة والانضباط. إذا أرادوا أن يقودوا بنجاح يتعين على العمداء ورؤساء الأقسام أن يكونوا أقوياء ولكن لطفاء، مع التحلي بما يكفي من الحساسية لمعرفة الوقت الذي يحتم عليهم أن يكونوا قُساة، أو الوقت الذي يكون فيه التحلي باللطف أكثر ملاءمة.

لا تحاول إكراه الناس!

اعلمْ أنك لا تستطيع أن تُكْرِه الناس على القيام بأشياء كثيرة. إنها لفكرة جوهرية في فهم معنى القيادة الناجحة. يتعين على الناس أن يكونوا راغبين في المشاركة. أحد أساليب جعل الناس يتبعون قيادتك متمثل بكسب احترامهم. إذا كان أعضاء الجهازين التدريسي والإداري عندك يحترمونك فإنهم سيرغبون عادة في القيام بما تريده أنت. سيكونون واثقين برؤيتك وأهدافك. ما يجعلك ناجحاً هو امتلاك القدرة على الإلهام؛ إنه يجعل الإجماع ممكناً. لتكن قيادتك بالصوت لا بالمنصب. بوصفك رئيس قسم أو عميداً أنت متمتع بالموقع والسلطة دون شك؛ بَيْدَ أن السلطة أو المرجعية الشخصية المستمدة من الصوت تكون أفعل بما لا يقاس. إن الثقة هي السر الكامن وراء القيادة بالصوت. يأتي بنيس (1994، ص: 160) على ذكر أربع من سمات القادة التي تولد الثقة وتحافظ عليها؛ وهذه السمات هي:

1. **الثبات.** مهما كانت المفاجآت التي يمكن أن يتعرض لها القادة أنفسهم، فإنهم لا يحدثون أياً منها للجماعة. يبقى القادة متماسكين؛ إنهم موصوفون بالثبات على الخط.

2. **الانسجام.** تكون أقوال القادة مطابقة لأفعالهم. ليس ثمة أي فجوة بين النظريات المعتنَقة والحياة المعاشة بالنسبة إلى القادة الحقيقيين.

3. **الجدارة بالثقة.** يكون القادة حيثما ينبغي أن يكونوا؛ إنهم مستعدون لدعم العاملين عندهم في اللحظات ذات الشأن.

4. **التماسك.** يحرص القادة على احترام التزاماتهم ووعودهم.

كن موضع ثقة!

ينبغي لكل ما تفعله بوصفك قائداً أن يبرهن على أن الآخرين قادرون على الوثوق بك. إذا أخفقْتَ في الوفاء بوعودك، فإن أعضاء الجهازين التدريسي والإداري سيكتشفون سريعاً أنك غير أهل للثقة. يجب على كل ما تفعله أن يوحي بأنك شخص يمكن الوثوق به. عليك أن تثبت أن من الممكن الاعتماد عليك إذا كنت ستوجد إجماعاً وتوفر دعماً لتحقيق الأهداف التي تعلنها. لا يستطيع القادة أن يمارسوا الألاعيب مع الناس إذا أرادوا أن يكونوا موضع ثقة. لا بد لك من أن تطرح جميع الأمور على الطاولة ومن أن تتحدث بصدق مع الناس. ينبغي أن يعلموا بأنهم يستطيعون أن يعتمدوا على كلمتك.

تقاسم السلطة!

لبلوغ أهدافهم، من المهم أن يُقْدِم القادة على تقاسم السلطة. حين يبادر العمداء ورؤساء الأقسام إلى تمكين أعضاء الجهازين التدريسي والإداري، يغدو هؤلاء الأعضاء متمتعين بقَدْر أكبر من الثقة، يصبحون أكثر كفاءة، ويُمْسون مستعدين للعمل من أجل رئيس القسم أو العميد بقَدْرٍ أكبر من الجد. علاوة على ذلك، يكونون أكثر أهلاً للعمل الجماعي. ثمة رؤساء أقسام وعمداء لا يدركون هذه الحقيقة: إنهم لا يفهمون أنهم يفوزون بالسلطة عبر اقتسامها. إنهم أولئك الذين يخشون من أن يؤدي التنازل عن السلطة إلى تقليصها. ليس ذلك صحيحاً على الإطلاق: فكلما زدْتَ من تمكين الآخرين، أصبحتَ أكبر بنظر أعضاء الهيئتين التعليمية والإدارية.

يجب على القادة أن يفهموا معنى السلطة وأن يتقاسموها. فعبر مرجعية الصوت والرؤية، يمكنهم إنجاز أشياء كثيرة؛ وبغياب مثل هذه المرجعية لا يتحقق إلا القليل جداً. أضف إلى ذلك أن العمداء ورؤساء الأقسام قد يتوفرون على سائر ألوان

السمات القيادية ويخفقون في تحقيق النجاح ما لم يستوعبوا معنى السلطة. من شأن السلطة، شرط استخدامها بحصافة، أن تُبْقي سائر الميزات الأخرى صامدة ومتماسكة. من شأنها أن تفعّلنا وتمكّننا من توظيف مواردنا. وحين يُحْسِنُ القادةُ استخدام السلطة يبرهنون لأعضاء جهازي التدريس والإدارة أنهم أهل للثقة. أما حين يسيئون استخدام السلطة، فإنهم يكتشفون أن عملهم يغدو أصعب بكثير.

كن ماهراً في إتقان فن استخدام السلطة!

تفضي إساءة استخدام السلطة إلى دفع الآخرين نحو بناء دفاعات غالباً ما تكون ذات طبيعة مدمِّرة. لا فرق بين سلطة منصب هنا أو سلطة شخص هناك، يتعذر النظر إلى أي رئيس قسم أو عميد بوصفه إنساناً يسيء استخدام السلطة. بالمثل، لا بد لسلطة أي رئيس قسم أو عميد من أن تكون مدعومة من قبل مَنْ هم فوقه. لعل أحد أسوأ الأمور التي يمكن أن تحصل هو أن تتعرض مرجعية العميد أو رئيس القسم للتقويض من قبل أولئك الذين يرفع هؤلاء الأفراد تقاريرهم إليهم. من شأن ذلك أن يحصل بعدَدٍ من الطرق. وهو يحصل أكثر ما يحصل حين يمتنع العميد أو نائب الرئيس للشؤون الأكاديمية عن تأييد أحد القرارات. حَدَثٌ منفرد من هذا النوع قد لا يتسبب بأي أذى، غير أن من شأن تكرره المنتظم أن يُفْقِد العميد أو رئيس القسم سلطة المنصب، فتتلاشى فُرَصُ التوافق على رؤية محددة وصولاً إلى الإجماع.

تماماً كما يستطيع أي عميد أو أمين أن يفعل الشيء الكثير لتقويض سلطة أي رئيس قسم أو عميد، قد يقع رؤساء الأقسام والعمداء في مطب إساءة استخدام سلطتهم بما يلحق الضرر بفُرص صيرورتهم قادة ناجحين. يمكن لهذا أن يحصل حين يصر القادة على مراكمة المعلومات، وهو أحد التجليات الشائعة للعزوف عن اقتسام السلطة. وقد يحصل أيضاً جراء أي من الأسباب التالية :

- الإخفاق المطرد في تقدير عمل الآخرين وإنجازاتهم في قسمك أو كليتك
- إطلاق تعليقات طائشة بين الحين والآخر
- عدم الصدق أو الامتناع عن الاعتراف بالأخطاء
- الافتقار إلى المرونة: ثمة أوقات سوف تُلْزِمك بتغيير خططك أو مسار تحركك. إذا شعرت بأنك شديد التمسك بفكرة لا تستطيع التخلي عنها للإفادة من أخرى أكثر انطواء على الوعد، فإن من المحتمل أن تتعرض لصعوبات معينة بوصفك قائداً حريصاً على دفع وحدة أكاديمية معينة إلى الأمام. حتى رؤية إمكانيات واعدة أخرى أمر صعب بالنسبة إلى البعض. لا بد للقادة من أن يبقوا متنبهين إلى جملة الوعود والتحديات التي كثيراً ما تغيب عن أنظار الآخرين.

استراتيجيات بلوغ الإجماع

هناك عدد من الاستراتيجيات الناجحة لبلوغ الإجماع في قسمك أو كليتك، وقد سبق لي أن ألمحتُ إلى عدد غير قليل منها. هذه الاستراتيجيات يجري تقديمها كباقة تقنيات تفيد في تعظيم احتمالات التوصل إلى الإجماع.

اجعل الاتصال واحداً من أولوياتك!

يكون أعضاء الجهازين التدريسي والإداري بحاجة إلى معرفة ما يجري، وإلى الاطلاع على الأمر منك أنت. أبقى عاجزاً عن تأكيد هذه النقطة بالقَدْر الكافي: من المؤكد أن رؤساء الأقسام والعمداء الذين لا يتواصلون بفعالية وكثافة مع جميع أعضاء الهيئتين التدريسية والإدارية في أقسامهم أو كلياتهم يقعون في مطبات ومآزق على نحو منتظم ودَوْري. تماماً كما أنتَ بحاجة إلى تزويد أعضاء الجهازين التدريسي والإداري بالمعلومات، تكون بحاجة إلى سماع ما لديهم من كلام. بعبارة أخرى، ليس تقاسم المعلومات إلا نصف المعادلة، إذ يشكّل الإصغاء النصف الآخر.

لعل أحد أهم الأشياء التي يستطيع أيُّ قائد أن يُقْدم عليها هو تطوير خطة للتواصل ووضعها موضع التطبيق. ما السبيل إلى إيصال المعلومات المهمة إلى العاملين في قسمك أو كليتك؟ ما طبيعة المعلومات التي ستكون بحاجة إلى تقاسمها؟ ما هي وسائل الاتصال النظامية التي ستستخدمها؟ ليست هذه إلا غيضاً من فيض الأسئلة التي سيتعين عليك الإجابة عليها قبل استكمال وضع خطة تواصل.

وزِّع المعلومات: بوصفي عميداً أحاول تقاسم المعلومات مع جميع العاملين في الكلية. أفعل هذا بعدد من الطرق. أولاً، أقوم في اجتماعات اللجنة التنفيذية الأسبوعية بتزويد رؤساء الأقسام بالمعلومات، وأطلبُ منهم تقاسمَها مع أعضاء الهيئات التدريسية. كذلك يجري توزيع محاضر هذه الاجتماعات الأسبوعية على جميع أعضاء الجهازين التدريسي والإداري في الكلية.

انشُرْ الأخبار: أقوم أيضاً بنشر رسالة إخبارية أسبوعية (أونلاين) أُطلِق عليها اسم مذكرة صباح الاثنين (انظر الشكل 1/4). تتضمن الرسالة كل المعلومات المتوفرة التي أعتقد أن الآخرين في الكلية بحاجة إلى معرفتها وهذا يشمل الإعلان عن جملة المناسبات المنتظرة والمعلومات عما يقوم به أعضاء الهيئة التدريسية من نشاط، بما في ذلك المقالات التي نشروها، وورشات العمل التي دُعوا إلى المساهمة فيها، الأنباء العائلية، الجوائز التي فازوا بها، وما إلى كل ذلك. كذلك أضمِّن النشرة المعلومات الجامعية التي أحصل عليها من الاجتماعات التي أحضرها.

اكتب مذكرات: إضافة إلى النشرة الإخبارية الإلكترونية (أونلاين)، أذيعُ ما أطلق عليه اسم مذكرة غير دورية (انظر الشكل 2/4) تتناول قضايا اللحظة. إذا استجد موضوع أرى ضرورة في تقاسمه قبل صدور مذكرة صباح الاثنين، ألوذ بمذكرة غير دورية لنشر هذا الموضوع.

شكل 1/4

مذكرة صباح الاثنين - 5/ 2/ 2001

ـ تمنياتنا بميلاد سعيد لكل من أعضاء الجهازين التدريسي والإداري الذين يحتلفون بأعياد ميلادهم هذا الشهر التالية أسماؤهم:

الأول من شباط	مايك آليينه Mike Alleyene
السابع من شباط	بوب ويات Bob Wyatt
السادس والعشرون من شباط	دون بارنته Don Parente

ـ أصدرت لين Lynne، زوج توم هتشيسون Tom Hutchison روايتها الأولى جزءاً من ثلاثية ستصدر هذه السنة عن منشورات كنسنغتون. تخرجت لين عام 1999 في معهد الصحافة. والكتاب رؤية تاريخية تحمل عنوان نهاية الصيف. سيقوم الزوجان لين وتوم باستضافة حفل توقيع الكتاب في مارفريز بورو يوم الجمعة الواقع في التاسع من شباط، بين الساعتين الخامسة والسابعة مساء وهما يدعوان العاملين في كلية الاتصالات الجماهيرية إلى الحضور. (يدعى الجميع إلى تناول مشروبات الراشدين بعد التوقيع. توقع لين مؤلفاتها باسم لين هيوورث المستعار. يمكنكم الاستزادة عن كتبها على الموقع:

www. Lynnehayworth.com

ـ سأغيب أكثر أيام الأسبوع عن المدينة الجامعية لأنني سأحضر مؤتمراً قومياً لرؤساء الأقسام في أورلاندو حيث سأدير ورشة عمل. إذا احتجتم أي شيء من مكتبي خلال غيابي، قابلوا ماتيو أوبرايان، آمي غولت، أو أياً من أمناء السر.

ـ سيباشر نائب الرئيس السابق آل غور Al Gore التدريس في جامعة ولاية ميدل تنيسي شاغلاً كرسي زاينتالر في الأسبوع القادم. يرجى إعلام الطلاب: فالطلاب الحريصون على التعلم من نائب الرئيس السابق يمكنهم البدء بالتسجيل يوم الاثنين، الخامس من شباط، وفقاً لما صدر عن مكتب أمين السجل الجامعي. يستطيع الطلاب أن يسجلوا أسماءهم في مبنى جيمس يونيون، غرفة 123 يومي 5 و6 شباط من الثامنة صباحاً إلى السابعة مساءً، ويوم 7 شباط من الثامنة صباحاً وحتى الظهر. سيكون الصف محدداً بـ125 طالباً مسجلاً، هم في سنتي ما قبل التخرج والتخرج، أو من طلاب الدراسات العليا. إذا سجل أكثر من 125 طالباً أسماءهم فإن قرعة ستتم لتحديد من يحق لهم الالتحاق بالصف (الحصة الدرسية). تحمل الحصة المدرسية ذات الساعتين عنوان "إيجاد جماعات متمركزة حول العائلة" وستبدأ في الرابعة بعد الظهر يوم الاثنين الواقع في 12 شباط. إن الدورة متعددة الاختصاصات ستلتقي مرة في الأسبوع لعقد عشرة اجتماعات، مع التوقف أسبوعاً واحداً كعطلة ربيع. سيتولى غور الذي هو داعم ونصير مخضرم لقيام أسر وجماعات قوية قيادة مسيرة تعليم المنهاج وترسيخه لإنجاز دورة قائمة على بناء الجماعات. "ليس ثمة أي منهاج أعرفه يقدم مقاربة كلية شاملة لأنواع المهارات المطلوبة من أجل بناء جماعة سليمة وقوية" أبلغ غور فريق التخطيط المؤلف من 14 عضواً خلال اجتماع عُقد في 29 كانون الثاني بجامعة ولاية ميدل تنيسي الرسمية مضيفاً "المقصود شيء جديد تماماً. أنا حريص فعلاً على رؤية هذا حاصلاً. إذا أحسنّا فإن المشروع سيكون تجربة عظيمة بالنسبة إلى الطلاب. أعتقد أنها فكرة باتت ناضجة." للحصول على المزيد من المعلومات بوسع الطلاب أن يزوروا موقع الأخبار والشؤون العامة العائد لجامعة ولاية ميدل تنيسي على الإنترنت www.mtsu. edu-proffice.

ـ سيلقي رالف وايلي Ralph Wiley، وهو كاتب مرموق، صحافي، وكاتب سيناريوهات، محاضرة في حصة بيفرلي كيل Beverly Keel الدرسية يوم السابع من شباط الساعة الثالثة والنصف مشاركة منه في شهر التاريخ الأمريكي الأفريقي.

ـ اقتباس الأسبوع: "يبدو لي أن على المرء ألا يقرأ إلا الكتب التي تعضُّه وتلسعه. إذا أخفق الكتاب الذي نحن عاكفون على قراءته في إيقاظنا بضربة على الرأس، فما جدوى القراءة؟ لا بد لأي كتاب من أن يكون فأساً يسحق البحر المجمد القابع في داخلنا".

فرانز كافكا Franz Kafka

شكل 2/4

مذكرة غير دورية ـ 29 أيلول، 2000

ثمة تلك اللحظات الحاسمة في حيواتنا التي تمكّننا من تسليط المزيد من الضوء على أجزاء أخرى من هذه الحيوات، أو هي تبدو لي كذلك. ولقد كانت تجربتي الأخيرة لحظة حاسمة مماثلة. آخذاً عدداً كبيراً من الأمور في الاعتبار، أعلن هذه المرة استقالتي من العمادة، اعتباراً من نهاية هذا العام الدراسي.

كان هذا قراراً اتخذته بسهولة نسبية، وقد وافيت باربارة هاسكيو Barbara Haskew بكتاب الاستقالة.

أريد انتهاز هذه الفرصة لشكر جميع أعضاء الجهازين التدريسي والإداري في الكلية على إتاحتهم لي فرصة أن أكون عميدهم على

امتداد السنوات السبع الماضية. وعلى الرغم من أي خلافات ربما نشأت بيننا عبر السنين، فإنني أكنُّ قَدْراً كبيراً من الاحترام للجهازين التدريسي والإداري في هذه الكلية. علاوة، أنا مقتنع بأننا خطَوْنا خطوات كبيرة على طريق التطور بوصفنا واحدة من كليات الاتصالات الجماهيرية الرائدة في البلاد. بوسعي أن أورد قائمة طويلة بإنجازاتنا، وهي جميعاً ثمار جهود وتضحيات عدد غير قليل من الأفراد والجماعات المتعاونة من أجل خير طلابنا. مرة أخرى أشكركم!

أشارت الدكتورة هاسكيو إلى أنها ستبادر سريعاً إلى إطلاق عملية البحث لشغل منصب العمادة، وأنا أعلم أنها ستشرك أعضاء الهيئة التدريسية في عملية البحث والاختيار هذه. سأتابع هذه السنة خدمتكم بالجهد والإخلاص اللذين كانا في الماضي. أضف إلى ذلك، أنني سأضغط باتجاه جعل الكلية تحافظ على المعايير التي كافحتُ من أجل ترسيخها. وفيما أرى فإن هذه المعايير تلائم الطلاب، أعضاء الهيئة التدريسية، وأعضاء الجهاز الإداري.

آمل أن نستطيع مواصلة تطوير خطط وسياسات تساعد أعضاء هيئات تدريسية جدداً على امتلاك فهم واضح لتوقعاتنا منهم. كذلك، أخطط لاستئناف جهودي الرامية إلى إدخالهم على نحو مريح في أسرة الكلية ومساعدتهم على السير قدماً نحو التثبيت والترقية. نحن مدينون لهم بما ليس أقل من ذلك.

أملي فيما يخص كلية الاتصالات الجماهيرية هو أن يتم اختيار عميد مؤهل لأن ينقل الكلية إلى المرتبة التالية من الامتياز والتفوق. وبتقديري فإن هذه الكلية على أرضية صلبة تمكّنها من تحقيق أشياء

عظيمة. أرجو أن يواصل العاملون في الكلية الذين يقفون في صف المستقبل والذين هم أدوات التغيير ممارسة نفوذهم. وكما قلت حين خاطبت الهيئة التدريسية في آب/ أغسطس، فأنا أجل الماضي وأستمتع بدراسته، بيد أن المستقبل يحتكر قَدْراً كبيراً من الدهشة والإثارة بالنسبة إلى الاتصالات الجماهيرية كلها. إذا أقدمنا على التغيير وعانقناه ووضعنا هواجسنا جانباً، فلن تكون هناك أي حدود لما يمكن لهذه الكلية أن تصبحه. إنني مقتنع بذلك. أظن أن الكلية أحسنت في احتلال مكانتها ببراعة إذ سبقت عدداً كبيراً من البرامج الأخرى في طول هذه البلاد وعرضها. إن الإثارة في الكلية تدفعني إلى الإيمان بأن جهازي التدريس والإدارة سيواصلان العمل المرموق المطلوب لتمكين كلية الاتصالات الجماهيرية من بلوغ مستويات أعلى فأعلى من التميز والتفوق باطراد. أكن مشاعر طيبة لكل شخص في هذه الكلية. إذنْ، سهلٌ عليّ أن أعبّر عن أطيب تمنياتي لكل فرد منكم. لتكن لكم حيوات عملية زاخرة بالإنجاز والإثارة وأنتم تتولون مهمة صياغة وتشكيل إعلاميي الغد. مسؤوليتكم كبيرة وقضيتكم نبيلة.

دريل ليمنغ

اعقد اجتماعات هيئة تدريسية! إضافة إلى جميع هذه الأساليب، أقوم بتوظيف اجتماعات الكلية الموسعة عندما أكون راغباً في تقاسم كمية كبيرة من المعلومات مع أعضاء الهيئة التدريسية من ناحية وفي معرفة ردود أفعالهم المباشرة من ناحية ثانية.

عاجزٌ أنا عن قول ما يكفي عن مدى أهمية اجتراح خطة اتصالات محكمة، صيانتها، وتقويمها دورياً. تواصَلْ مع أعضاء الهيئة التدريسية وسَلْهم عما إذا كانوا

يحصلون على ما يكفي من المعلومات! على القادة أن يقدّروا قيمة الانفتاح وأن يقاوموا إغراء استخدام المعلومات سلاحاً للتحكم. إذا كنت متردداً بشأن مدى ضرورة تقاسم معلومات معينة مع أعضاء الهيئة التدريسية، فسارع على الفور إلى تقاسمها: أن تقع في خطأ المبالغة في توفير المعلومات أفضل من اقتراف خطأ تقديم معلومات غير كافية.

تماماً كما يتعين عليك أن تكثر من التواصل وبنجاح، ينبغي أن تتقاسم المعلومات بشأن الموازنات، التخطيط، وجملة الأمور التي تؤثر في حيوات العاملين في قسمك أو كليتك. لقد عرفت رؤساء أقسام ليسوا مرتاحين من تقاسم المعلومات المتعلقة بالموازنة، فيغدو أعضاء الهيئة التدريسية، عموماً، أسرى الشكوك. إن أمثال رؤساء الأقسام هؤلاء لا يكسبون ثقة كلياتهم ما لم يكونوا مستعدين للانفتاح والشفافية.

استمع!

يجب على القادة أن يتذكروا مدى أهمية الاستماع أو الإصغاء. إذا كنت متقناً لفن الاتصالات، فإنك سرعان ما تكتشف هواجس الجهازين التدريسي والإداري، فتكون قادراً على معالجة هذه الهواجس أثناء تواصلك. إن أعضاء الجهازين التدريسي والإداري يريدونك أن تعرف ما يجول في أذهانهم. وظيفتك هي أن تصغي. وأنت حين تفعل ذلك إنما تعبِّر عن الاحترام للآخرين، الذي هو أحد العوامل الأساسية لاحترام الآخرين لك. تذكَّرْ أيضاً أن الناس يصغون بقدر أكبر من الانتباه إلى ما يقوله أولئك الذين يستمعون إليهم. حَشْدٌ هائل من الكتابات التي تعالج موضوع فن الاتصالات يخفق في الإتيان على ذكر أي شيء عن الإصغاء، مع أنه إحدى المهارات الأخطر بالنسبة إلى أي قائد. تُذكِّرنا مالار Mallard (2000) بأنها مهمة تستغرق وقتاً. فهي تقول إن "الإصغاء يؤدي غرضين اثنين: 1) جمع الحقائق

والمعلومات، و2) التعبير عن التقدير والاهتمام (ص:11)." تشير أيضاً إلى أن "الإصغاء هي المهارة الأكثر تعرضاً للإغفال في كتب الإدارة كما في مناهج الكليات". مما لا شك فيه أن عليك أن تتقن فن الإصغاء إذا أردت أن تصبح ناجحاً في التواصل. تذكَّرْ أنك قد تفوتك معلومات مهمة يحاول آخرون إيصالها إليك ما لم تستمع بانتباه.

تحسس مشاعر الآخرين!

إذا أردت أن تصبح قائداً ناجحاً، فلا بد لك من أن تحس بما يريده الناس، يقدرونه، ويحلمون به. يتحدث كوزيس وبوزنر (1995) عن أن باحثين من مركز القيادة المبدعة قد أثبتوا أن الحساسية ذات أهمية. "ورد انعدام الحساسية في دراساتهم بوصفه السبب الأول الكامن وراء انزياح الإداريين الناجحين عن سكة الإدارة" (ص: 190). فـ"المدراء الذين يتركزون على أنفسهم ويبقون غير حساسين تجاه الآخرين يخفقون، لأن هناك حدوداً لما يستطيعون فعله وحدهم". (191).

ما الذي يمكِّن المرء من تطوير الحساسية إزاء الآخرين؟ ليست الحساسية شيئاً تتعلمه في الدورات التعليمية الرسمية، ولكنها أحد شروط القيادة الناجحة وبلوغ التوافق والإجماع. معظم الذين يرتقون إلى مواقع القيادة متمتعون بهذه المهارة، مع أن كثيرين منا يستطيعون أن يجعلوها جزءاً أبرز من كياننا ومن نمط سلوكنا. يبدو لي أنك كلما فكَّرْتَ بالإقدام على أي فعل من شأنه أن يؤثر في آخرين، تكون بحاجة إلى أن تسأل نفسك عن طبيعة رد فعلك أنت على شخص يكون قراره المشابه مؤثراً فيك أنت. هل أنت قادر فعلاً أن تضع نفسك مكان الآخرين؟ إن ذلك شرط ضروري إذا كنت حساساً إزاء الآخرين.

عامل الآخرين كما تحب أن تُعامل! أكثرنا تعلَّمَ هذه الحكمة أيام الطفولة، وهي ذات علاقة قوية بالقيادة. معانيها تتجاوز الدين والأخلاق، وتتغرز في صلب

القيادة بالذات. ما من أحد يتبع القادة غير المهتمين بالطريقة التي يُعامَلون بها طوعاً. إن معاملة الآخرين بالطريقة التي تحب أن تُعامل بها تبرهن على أنك تعرف قيمة هؤلاء الآخرين.

كن صبوراً مع الآخرين! بوصفك قائداً يتوجب عليك أن تكون طويل البال مع الآخرين، حتى إذا كنت نافذ الصبر مع نفسك. والتحلي بالصبر مع الآخرين يعني أيضاً أن عليك أن تغُضَّ الطَّرْف، بين الحين والآخر، عن أخطاء الآخرين الثانوية، أو، أقله، ألا تبالغ في رد فعلك. صحيح أن الأخطاء المكلفة تجب معالجتها، ولا بد من توجيه التنبيه إلى أولئك الذين يقترفون الأخطاء ذاتها مرة بعد أخرى، غير أن من شأن أي استعراض لنفاذ الصبر مع الجهازين التدريسي والإداري ألا يساعدك وأنت مضطر للتعويل على مساعدتهم في تمكينك من تحقيق أهدافك.

حافظ على موقف إيجابي! لا أحد يحب العمل مع أناس ذوي مواقف سلبية. عليك أن تنظر إلى الوجه الإيجابي فتلتمس طرق بلوغ أهدافك وأساليب دفع الآخرين إلى مساعدتك. إذا كنت سلبياً فإنك سوف تنفّر الناس وتقلص فرص خلق الإجماع بين جهازي التدريس والإدارة.

كن منصفاً مع الجميع! إياك والمحاباة: كن عادلاً مع الجميع، وإن كان ذلك صعباً بعض الأحيان. ثمة أعضاء في الجهازين التدريسي والإداري يصعب أن يستثيروا مشاعر المودة: إذن، قد تكون ميالاً إلى معاملتهم على نحو مغاير، ولكن سارع إلى تجنب الأمر مهما بلغ الثمن! لن يتأخر الآخرون في فقدان الاحترام نحوك إذا رأوا أنك لست منصفاً مع الجميع. مما لفت نظري أن من الممكن أن تتعرض للاتهام بمحاباة بعض أعضاء الجهازين التدريسي والإداري، حتى حين لا تكون فاعلاً ذلك. من المحتمل أن يوجد عدد من أعضاء الجهازين الذين يكونون أكثر دفئاً تجاهك من آخرين في القسم أو الكلية، وكثيراً ما يجري تفسير ذلك على أنه محاباة. حذار من إظهار أي إشارة دالّة على المحاباة في جميع تصرفاتك!

ادعم أعضاء الجهازين التدريسي والإداري ودافع عنهم! كَيْلُ المديح للعاملين في التعليم والإدارة ممارسة يُقْدم عليها جميع القادة الناجحين. لا تَدَعْ أي فرصة تفوتُك دون استغلالها لإطراء مرؤوسيك! أطلع نائب الرئيس للشؤون الأكاديمية والعميد على إنجازات أعضاء الجهازين التدريسي والإداري في قسمك، وسارع إلى الوقوف في صفهم لدى تعرضهم لإطلاق النار! امنحهم فرصة الإفادة من الشك لدى تعرضهم للهجوم !

إحدى الطرق الأخرى لدعم جهازي التعليم والإدارة هي توفير المعلومات عن مصادر تأييدهم. أعلن عن منح الزمالة، الإجازات، وفرص الحصول على الهبات، وذكِّر أعضاء الهيئة التدريسية بمواعيد العطل، طلبات المنح، وما إليهما! علاوة، بادرْ إلى تسمية أو ترشيح أفراد مؤهلين للحصول على الجوائز، الأوسمة، أو أشكال الدعم الأخرى!

مكّن الآخرين من الشعور بأنهم ذوو شأن!

ما من حافز لسلوك الإنسان أعظم من تمكين الآخرين من الشعور بأنهم ذوو شأن. إنه أقوى من المال، من الترقية، من شروط العمل، أو جل ما عدا ذلك. ثمة عدد كبير من الأشياء الصغيرة التي تستطيع أن تفعلها لجعل كل من أعضاء الجهازين التدريسي والإداري يشعر بأنه ذو أهمية، وجل تلك الأشياء لا تكلّف إلا القليل من المال.

قادة الأعمال الذين نجحوا نجاحاً استثنائياً يدركون هذه الحقيقة. أحد الأمثلة هي ماري كي Mary Kay، مؤسِّسة محلات ماري كي لمواد التجميل ومديرتها التنفيذية، التي أقامت صرح شركة رأسمالها 300 مليون من الدولارات بدءاً بتوظيف 5000 دولار. تؤكد ماري أن أحد أسرارها متمثل بحقيقة أنها تتصور كل شخص تلتقيه يحمل شارة على جبهته، شارة تقول: "اجعلني أشعر بأنني ذو شأن!" وهي تقول إنها تفعل كل ما بوسعها لتلبية طلب الشارة. إن أعضاء الجهازين

التدريسي والإداري سيتبعونك إذا جعلتهم يشعرون بأنهم ذوو أهمية، لا إذا شعرت أنك نفسك بأنك ذو شأن.

التمس آراء الآخرين! أحد الأشياء التي تستطيع أن تقوم بها هو مطالبة الآخرين بالتفكير في موضوع معين. فمن شأن إظهار تقويمك لرأي أعضاء الجهازين التدريسي والإداري أن يشعرهم بأنهم ذوو شأن .

اثنِ على العمل الناجح! لاحظِ العمل الجيد، دع أولئك المسؤولين عنه يشعرون بأنك مقدِّر لجهودهم! على القادة أن يُبْقوا عيونهم مفتوحة لرؤية أولئك الذين يتجاوزون نداء الواجب أو يحصلون على اعتراف استثنائي. في نشرتي الأسبوعية مذكرة صباح الاثنين، أعلن جملة إنجازات الكلية. التقدير والاعتراف بوصفهما نمط حياة يجب أن يترسخا بعمق في أسلوب إدارتنا لتصرفاتنا بوصفنا قادة.

طوِّر آليات معرفة الذات!

تتطلب القدرة على خلق التوافق والإجماع فهماً للذات وللآخرين.

كن مرتاحاً مع نفسك! كثيراً ما يتعرض القادة للسخرية والنقد، والتصدي لمثل هذه التعليقات السلبية يكون أسهل إذا كنت مطمئناً إلى وضعك. حين تكون آمناً، تستطيع أن تتقبل النقد دونما حاجة إلى أي ثورة غضب.

إليكم هذا المثال: قبل بضع سنوات أصبحتُ مولعاً بفكرة الدورات الوجيزة قبل أن تغدو ذات شعبية بوقت طويل: لم أكن، في الحقيقة، قد سمعتُ بها. بيد أن دورات أقصر غير واردة في المنهاج باتت تعني لي الشيء الكثير. حين طرحت سؤالاً عن تقديم مثل هذه الدورات للمرة الأولى، جاءني الرد سلبياً. وعندما سألت عن السبب، سمعتُ الجواب المألوف: "نحن لا نقوم بمثل هذه الأشياء".

لم أفهم السبب الكامن وراء ضرورة دوام أي دورة مدة 15 أسبوعاً؛ أردت أن أقدِّم سلسلة دورات تستمر كل حلقة من حلقاتها خمسة أسابيع. أخيراً، سُمح لي

أن أجرِّبَها. للتسجيل، أعلنتها ذات أهمية بالنسبة إلى المادة الدراسية وتفاصحت قائلاً إن التعلم أكثر أهمية من الدرجات. أحد رؤساء الأقسام في كليتنا استهزأ بالفكرة وقال كلاماً يؤدي معنى أن قسمنا لم يكن يقدِّم إلا دورات مبسَّطة وليست لدينا معايير ذات مستويات عالية. صحيح أن النقد كان جارحاً، غير أنني لم أبال ولم أنزعج لا لشيء إلا لأنني كنتُ مطمئناً إلى ما كنتُ أقوم به. كنت مرتاحاً من وضعي في ذلك الوقت. ولولا ذلك، ربما كنتُ قد تخليتُ عن فكرة الدورات الوجيزة، التي ما لبثتْ أن غدت ذات شعبية واسعة بوصفها تجربة تعليمية إيجابية، وتكاثر الطلاب الذين راحوا يحدثونني عن مدى استفادتهم من هذه الدورات.

من المؤكد أن القادة سيواجهون أوضاعاً مشابهة، وبكثرة. لا بد لهم، إذن، من أن يبقوا مستعدين لمقاومة النقد بل وحتى السخرية. يتعين على القادة أن يترفعوا عن النقد وأن يؤمنوا بصواب أهدافهم. ينبغي أن يكونوا واثقين من أنفسهم.

إياك أن تتصاغر! يجب على القادة الناجحين أن يترفعوا عن الصغار. يكون الوقوع في المصيدة مغرياً في بعض الأحيان، غير أن عليك ألا تسمح لنفسك بالانزلاق. فالقيادة لا تعني نشدان الهدوء والراحة.

كن مثالاً يُحتذى! كُلُّ ما تفعله أو تقوله يحمل رسالة، يحدد إيقاعاً، أو يعطي الآخرين فكرة عن التوجه الذي ينبغي اعتماده. وبوصفك رئيس قسم أو عميد كلية، تكون العيون مشدودة إليك. إذا تفوهت بعبارة غبية، كثيرون سيقتبسون ما قلته. وإذا أقدمت على حركة لا تنم عن ذكاء فإن الجميع لن يترددوا في الاستهزاء بك. لديك، بالمقابل، فرصة ثمينة للتأثير في سلوك الآخرين إذا برهنت أنك نموذج قيادي جيد. يمكنك دفع الآخرين نحو إتقان فن التواصل بشرط أن تكون أنت نفسك أستاذاً في هذا الفن، أو يمكنك جعل الآخرين حساسين إذا نجحت أنت في إظهار تلك الميزة، من المؤكد أن جميع الصفات القيادية التي تبديها ستفعل فعلها في

تحديد نمط تصرف الآخرين. إذا أردت أن تكون قائداً ناجحاً فإن عليك أن تشكل مثالاً يختار الآخرون أن يقتدوا به.

كن طموحاً!

الطموح موقف نستطيع رعايته، موقف يرى الناس، الأمكنة، والأشياء أكبر وأفضل مما ترى نفسها. وبوصفك قائداً حالماً ذا رؤية، ستسعى إلى اقتناص الفرص حيث لا يفعل الآخرون. بل وقد يرى الآخرون مشكلات ومصاعب حيثما ترى أنت فرصاً، وسوف تجد أجوبة حيث لا يكون الآخرون قد انتهوا بعد من صياغة الأسئلة. بادرْ إلى تشغيل محرك خيالك! فالخيال أبو الطموح وأمه. يمكّنك الخيال من امتلاك رؤية ويوفر لك هدفاً تسعى إليه. يستطيع الطامحون أن يغيروا الأقسام والكليات، كما يستطيعون أن يلهموا غيرهم بضرورة السعي إلى الأفضل لمصلحة البرنامج بمجمله. إن القادة يؤمنون بالناس ويريدونهم أن يكونوا في أحسن أحوالهم. بوصفك أحد الطموحين، بادرْ إلى تحدي التقاليد والحكمة السائدة، فتغرس بذور الفضول وحب الاستطلاع في نفسك أنت كما في نفوس الآخرين!

كن مغامراً!

إذا أردت أن تصبح قائداً ناجحاً وقادراً على تحقيق التوافق والإجماع، فإن عليك أن تكون مستعداً للمخاطرة. لن يستطيع بعض أعضاء الجهازين التدريسي والإداري أبداً أن يتفهموا إقدامك على المخاطرة. إلا أنهم سينبهرون إعجاباً بك لتحليك بالجرأة والمبادرة. وسوف يبقون مراهنين على أنك الفائز. تظل المخاطرة ميزة لا يمكن الاستغناء عنها من ميزات القيادة لأن من شأن المبالغة في الحذر والتردد أن يقتل الفرص المواتية. إن الإقدام على المخاطرة يكمل الطموح.

يجب على القادة أيضاً أن يساعدوا الآخرين على المخاطرة. ستكون بحاجة إلى أعضاء جهازي تدريس وإدارة سيحاولون القيام بشيء جديد بدلاً من التمسك بما هو

مريح. فأولئك العازفون عن المخاطرة ليسوا، في الحقيقة، إلا عوائق وعراقيل لدى طرح مسألة التغيير. عليك أن تشجع المخاطرة وتكافئها، وتمتنع، قبل كل شيء، عن معاقبة أولئك الذين يُخْفِقون. لعل أحد أساليب تشجيع السلوك القائم على المغامرة هو غرس الشعور بالتملك أو الانتماء. بتمكين أعضاء الجهازين التدريسي والإداري من المساهمة في صياغة الخطط وتحديد المهمات، تمنحهم حق الملكية. وحين يشعر أعضاء الجهازين التدريسي والإداري بأنهم مالكون، قد يصبحون أكثر ميلاً للإقدام على المخاطرة مقارنة بحالهم إذا كانوا مقتنعين بأن جملة خطط ومهمات الكلية أو القسم ليست عائدة إلا إلى العميد أو رئيس القسم. تستطيع أيضاً أن تجيز للآخرين أن يُقْدموا على المخاطرة وأن يقترفوا الأخطاء.

كن شجاعاً!

يتطلب تحقيق التوافق أو الإجماع بين أعضاء جهازي التدريس والإدارة، أخيراً، قَدْراً غير ضئيل من الشجاعة. ولكن ما معنى الشجاعة في العالم الأكاديمي؟ فأنت لا تضع روحك، آخر المطاف، على كفك كما يفعل ضباط الشرطة. ومع ذلك ثمة أشياء كثيرة تستطيع أن تفعلها لإبداء الشجاعة.

كن أخلاقياً! دافعْ عما هو صحيح حتى حين يكون تدوير الزوايا أسهل! لن يتأخر أعضاء الجهازين التدريسي والإداري في اكتشاف أولئك الذين يُبْدون الشجاعة المطلوبة أخلاقياً.

دافعْ عن معتقداتك! بوصفك قائداً ستتوفر لك سلسلة طويلة من الفرص التي تمكّنك من الثبات على قناعتك، أو من تعريض منصبك للخطر في سبيل القيام بما هو صحيح.

ابحثْ عن الحقيقة! أحياناً لا يكون التسليم بالحقيقة يسيراً: قد يؤدي ذلك إلى عرقلة خططك أو إلى تهديد أمنك العاطفي في الحقيقة، غير أن على القائد أن يبقى متمسكاً بالحقيقة.

كن متواضعاً! تماماً كما ينبغي أن تبقى متمسكاً بالحقيقة حتى عندما تكون قابلة لتقويض خططك، يجب عليك أن تميل إلى التواضع. لا بد لك من أن تتحلى بالتواضع إذا أردت أن تكون قائداً يحظى باحترام الآخرين. سبق لتي. إس. إليوت T. S. Eliot أن قال: "التواضع هو الأصعب بلوغُه بين سائر الفضائل".

قاومْ ضغوطَ المعارضين! إياك أن تنحرف أو تتخلى عن أهدافك أو مشروعك! لعل أحد الأشياء الأكثر جرأة التي يمكنك أن تفعلها هو الصمود والثبات على المبدأ، معرفة الذات، والوضوحُ بشأن الهدف الذي تسعى إليه. من المحتمل أن يكون لديك عدد كبير من المعارضين. لا بد لك من أن تتصدى لهم وتصمد أمامهم إذا أردت أن تكون قائداً يحقق التوافق والإجماع.

كن صريحاً وعالي الصوت! تماماً كما يتعين عليك أن تقاوم الضغوط الآتية من أولئك الذين يريدون تحطيم أحلامك أو الإجهاز على أهدافك، يجب عليك ألا تخشى لومة لائم في البوح بما تؤمن به وفي الدفاع عن أعضاء جهازي التدريس والإدارة في قسمك أو كليتك. لا بد من أن تتحلى بالشجاعة اللازمة لرفع الصوت في مواجهة الاستهزاء أو التخويف.

ليست الشجاعة فكرة قديمة الطراز. إنها ضرورية أكثر من أي وقت مضى في مواجهة ظروف التغيير. من شأن الشجاعة، جنباً إلى جنب مع ميزات أخرى تم إيجازها في هذا الفصل، أن تساعدك في التوصل إلى الإجماع المطلوب لبناء قسم أو كلية متميزة. تستطيع أن تحْدثَ تغييراً إذا عملت على إشراك الآخرين، وتعبئتهم لمصلحة أفكارك. إن تحقيق الإجماع أو رعاية العمل الجماعي ليسا اثنين من الخيارات الطوعية المجردة بالنسبة للقادة الأكاديميين. لن تحقق شيئاً إذا حاولت أن تقود عن طريق زرع الخوف والرعب. إذا أردت أن تنجح فما عليك إلا أن تعتمد على مهارات قيادية قوية وتجهد للتوصل إلى نوع من التوافق أو الإجماع.

مراجع الفصل

- Astin, A., & Astin, G. (2000). Leadership reconsidered: Engaging higher education in social change. Battle Creek, MI: W. K. Kellogg Foundation.

- Bennis, W. (1994). On becoming a leader. Cambridge, MA: Perseus Books.

- Bennis, W. (1997). Managing peole is like herding cats. Provo, UT: Executive Excellence Publishing.

- Bennis, W. & Nanus, B. (1997). Leaders' strategies for taking charge. New York, NY: Harper Business.

- Brown, W. (1985). Thirteen fatal errors managers make and how you can avoid them. Now York, NY: Berkley Books.

- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (1995). The leadership challenge: How to keep getting extraordinary things done in organizations. San Francisco, CA: Jossey – Bass.

- Mallard, K. (2000, Winter). Lending an ear: The chair's role as listener. The Department Chair: Aresource for Acamemic Admenistrators, 10, 11 – 13.

الفصل الخامس

توظيف الاجتماعات لتحقيق التماسك

جوان دغواير نورث

إن بناء النقاش بهذه وغيرها من التقنيات الشبيهة بغسيل الأدمغة يفرض العرض البصري لأفكار فردية وصولاً إلى تمكين الجماعة من امتلاك صورة ملموسة عن آرائها الجماعية في اللحظة المعينة.

بدايات حياتي الوظيفية، حين كنتُ رئيسة لجنة متخصصة باللجان، لم أكن أتصور أن من شأن الاجتماعات أن تصبح التزاماً مسلكياً يدوم العمر كله. بل وأنا لا أحب الاجتماعات. غير أن القَدَر لم يكن سيتيح لي فرصة الخلاص منها.

منذ أوائل سبعينيات القرن العشرين والمرأة الدونكيشوتية هذه دائبة على غرس الحِراب في ممارسات اجتماعات الأكاديميين، ملتمسة في ورشات العمل أو في الممارسة طُرُقاً أفضل لإنجاز نتائج في جماعات (نورث، 1990).

صحيح أن بعض العاملين في المدينة الجامعية يستطيعون مراوغة الالتحاق باللجان المحلية أو الخاصة بالمدينة الجامعية، إلا أن الاجتماعات العائدة لقسم المرء بالذات تبقى حاضرة بأشباحها على الدوام. بالإضافة إلى جميع المشكلات ذات العلاقة بالاجتماعات عموماً، فإن اجتماعات الأقسام تكون أحياناً مسرحاً يرغي على خشبته زملاء كبار ويزبدون مهددين بتطيير صغار الزملاء جنباً إلى جنب مع رئيس القسم. أعرف عدداً غير قليل من رؤساء الأقسام يبادرون إلى التقيؤ في

اجتماعات القسم الصباحية متوجسين التعرض للإذلال على الملأ في أسوأ الحالات وآملين في إضاعة وقت الناس في أفضلها. لقد أدت إحاطة الاجتماعات بأجواء الرعب إلى عزوف أكثر من عضو جديد في الهيئة التدريسية عن التفوه ولو بكلمة واحدة خلال عامهم الأول. ومع ذلك فإن من شأن أي اجتماع ناجح أو انسحاب مثير أن يتمخض عن توجهات جديدة من ناحية وكتلة زملاء متجددة من ناحية ثانية. من الصعب على رؤساء الأقسام والعمداء الحريصين على تحسين مهاراتهم في ميدان إدارة البشر أن يستطيعوا إغفال مسألة عقد اجتماعات ناجحة.

ما الذي يجعل الاجتماعات على هذه الدرجة من الصعوبة؟ تبدو بروتوكولات المناقشة، أولاً، محصورة بنموذجين اثنين: كلام لا نهائي أو قواعد روبرت Robert's Rules، التي ستُناقَش لاحقاً في هذا الفصل؛ وأغراض الاجتماعات المختلفة لا تتم إجادة خدمتها بأي من طرفي السلسلة. نحن بحاجة إلى تنوع أكبر من أدوات النقاش وصنع القرار، ولا سيما تلك الأدوات التي تزيد من احتمالات إقناع المشاركين. وتعاني الاجتماعات، ثانياً، من جميع منغصات أي تفاعل بشري ذاتها من الألف إلى الياء: حواجز الإصغاء، فروق السلطة، الرؤية غير الواضحة، الأساليب المتباينة، الخصومات، جداول الأعمال الخفية. الاجتماعات تزيد من المطبات. ومع ذلك فإننا نتوقع من رئيس القسم أن يشرف على هذا كله، أن يضطلع بدور الحَكَم، بدور عالم النفس، بدور الأم، بدور مروِّض النمرة، ساعياً في الوقت نفسه إلى متابعة النقاش وتركيزه. يكون رؤساء الأقسام بحاجة إلى من يساعدهم على تلمُّس طريقهم عبر حقول ألغام العلاقات الشخصية في أثناء الاجتماعات، خصوصاً إذا كانوا راغبين في بلوغ أهداف معينة وتحقيق الانسجام والتناغم في أقسامهم. تبقى الاجتماعات محكومة، أخيراً، بالإخفاق حين نُقْحم قضايا معقدة في حِصَصِنا الدرسية الحرة ذوات الخمسين دقيقة مثلما فَعَلَتْ شقيقات سندريلا بحذائها الزجاجي. ينبغي، بدلاً من ذلك، تحديد أطر الاجتماعات بما يتلاءم مع أغراضها؛ لا بد للشكل من أن يتبع الوظيفة.

تأتي كُتُبُ تحسين الاجتماعات على ذكر عدد كبير من الأدوات والرؤى الجديدة لرؤساء الأقسام والعمداء (انظر مثلاً موسفيك ونلسون Mosvick & Neson؛ هاموند Hammond ، 1996). في هذا الفصل، سأدعو إلى النظر على نحو مغاير إلى ثلاثة من أوجه الاجتماعات: وجه المناقشات/ صنع القرارات، وجه الأدوار القيادية، ووجه بنية الاجتماعات.

تشكيل إطار المناقشات

في 1876، حين كتب جنرال جيش الولايات المتحدة هنري روبرت Henry Robert "قواعد النظام" Robert's Rules of Order كان الرجل يحاول إضفاء النظام على الفوضى التي كانت بالضرورة قد طبعت اجتماعات أيامه عبر توفير الإجراءات البرلمانية على نحو مطبوع. ما زلنا اليوم أمام الخيارين نفسيهما: إما نقاش حر غير مقيد أو إجراءات برلمانية رسمية. قد تكون أوقاتٌ معينة يكون فيها النقاش المتدفق بحرية مبرراً، وكثيراً ما يتطلع العاملون في القسم إلى تمكين الاجتماعات من استخراج القرارات من جَلَبة المناقشات اللانهائية. وقد تكون، بالمثل، أسبابٌ داعية إلى اعتماد الإجراءات البرلمانية في اجتماعات القسم، بيد أن تلك القواعد قد لا تكون، بالضرورة، راعية لاحتواء القسم، تماسكه، وروح الزمالة فيه.

منذ حقبة روبرت جرى قَطْع أشواط إلى الأمام على صعيد ديناميكيات الجماعة، أشواط

قادرة على توفير رؤى جديدة وبنى إضافية لتعديل النقاش والوصول إلى نتائج (www. agric. Govrptpsp.html/rurallea/ab.ca/ruraldev) كثرة من البُنى تُولي عناية خاصة لتعزيز ديناميكيات الجماعة الجيدة القادرة على الإفضاء إلى قَدْر أفضل من التماسك في القسم. والبنى المقترحة أدناه إن هي إلا أمثلة للعديد من

الطرق الممكنة لاقتناص الخيارات الجماعية وتوفير قَدْر أوسع من المشاركة الجماعية في الاجتماعات دون الارتداد إلى قواعد روبرت.

تطوير تقنية الجماعة الإسمية

جرى تطوير تقنية الجماعة الإسمية Nominal group technique (NGT) (دلبك Delbecq، 1975) أوائل سبعينيات القرن العشرين بهدف عقد الاجتماعات للتوصل إلى القرارات بنوع مختلف من الأساليب. وتقنية الإن. جي. تي NGT .هذا منظم بحيث يكون وقت التفكير متوازناً مع وقت الكلام؛ جميع الأفراد يسهمون، ليس فقط أولئك الذين يستسهلون الكلام في الجماعات؛ وتنوع واسع من الأفكار يمكن كشف النقاب عنها.

انظر (http://128.143.238.20/services/CSA/nominal.htm) هذه المقاربة قائمة على البناء بدلاً من خض الأدمغة، على الاشتراك بدلاً من التصويت. إن خطوات تكنيك الإن. جي. تي. التي أعتمِدُها واردة فيما يلي، معدلة قليلاً عن الأصلية :

الخطوة الأولى. اطرحْ سؤالاً أو قضية واطلبْ من أعضاء الجماعة أن يعملوا فقط عبر كتابة ردودهم الخاصة في عبارات! من الموضوعات المناسبة لهذه التقنية ما يلي: "ما التوجهات التي يمكن لقسمنا أن يعتمدها في الأعوام الخمسة المقبلة؟" أو "كيف نستطيع إخضاع السلف للتدريج؟".

الخطوة الثانية. بعد ثلاث إلى خمس دقائق، سجل الآراء، رأي واحد لكل شخص، رأياً بعد آخر، في جدول أو لوحة على الشاشة! ينبغي ألا يكون ثمة أي نقاش أو تقويم للآراء في أثناء هذه الخطوة.

الخطوة الثالثة. تَوَلَّ قيادة الجماعة في مناقشة الآراء، رأياً بعد آخر، توخياً للوضوح خصوصاً! ستقوم الجماعات، على الأغلب، باستئصال التكرار أو الآراء المعنقدة.

الخطوة الرابعة. خصِّصْ لأعضاء الجماعة عدداً معيناً من النقاط واطلبْ منهم أن يأتوا إلى الجدول (بانتظام أو دونه) لتوزيع تلك النقاط على الآراء الأكثر إثارة لإعجابهم، دونما أي قيد على عدد النقاط التي يمكن تخصيصها لأي بند من البنود! وعَدَدُ النقاط التي تُمنح لكل شخص يتوقف على حجم الجماعة؛ اقترح ضعفي أو ثلاثة أضعاف عدد المشاركين، بما يمكّن كل فرد في جماعة مؤلفة من 10 مشاركين من امتلاك 25 نقطة لتوزيعها.

الخطوة الخامسة. دوِّنْ النتائج وشجِّعْ المناقشة الجماعية لهذه الاستنتاجات المستخلصة! إذا كانت الجماعة راغبة، بادر إلى غربلة الأجوبة ووزعْ النقاط مرة إضافية!

ثمة تنويعات كثيرة على هذا المخطط الإجمالي، إلا أن العناصر الجوهرية هي التالية: توليد صامت لأفكار تُعرض أمام الجميع؛ توزيع نقاط تفضيل؛ ومناقشة للنتائج (هامونز وموري Hammons & Murry، 1995) لقد استخدمت هذه التقنية لجماعات صغيرة، متوسطة ذات 30 شخصاً، وكبيرة مؤلفة من 80 شخصاً تقريباً. بالنسبة إلى الجماعات الكبيرة من شأن فريق مؤلف من قادة الجماعات أن يجعل العملية أكثر كفاءة.

اختراع المعايير

إن اختراع المعايير (مري وألرهاند Merry & Allerhend، 1977) يساعد الجماعة على الاختيار من بين البدائل عبر لفت أنظار الجماعة إلى المعايير الأهم التي يمكن للبدائل أن تلتقطها. يمكن لأي معهد رياضي، مثلاً، أن يميل إلى التوسع عن طريق إيجاد برنامج في تعليم المغامرات أو تدريب ألعاب القوى أو التعليم الرياضي التكيفي. وباعتماد هذه السيرورة، يكون القسم مرشحاً، بادئ ذي بدء، للتعرف على المعايير التي من شأنها أن تكون ذات أهمية بالنسبة إلى القرار مثل

اهتمام الطالب، التوظيف المناسب، المرافق المطلوبة. ومن ثم تُوفر إمكانية معاينة البدائل وفقاً لكل من المعايير. ولأن التركيز ينتقل من البدائل نفسها إلى معايير القرار، فإن من شأن التقنية، في الغالب، أن تبدد الحجج الإيجابية والسلبية بالنسبة إلى بدائل محددة. ثمة قضايا نموذجية أخرى قد تلائم هذه التقنية مثل: "أي غرفة صف يجب تحديثها أولاً؟" أو "أي اقتراح (اقتراحات) ذو علاقة بالتنمية المسلكية يجب تمويله (ها)؟ هاكم الطريقة التي تعمل بها التقنية:

1) ادرجْ البدائل على لوحة أو شاشة على شكل شبكة مربعات (انظر الشكل 1/5).

2) تحدد الجماعة المعايير التي ينبغي الحكم على الآراء بموجبها ثم تدرجها على الشبكة. إذا كان بعضها أهم من بعضها الآخر فإن من الضروري تبيان ذلك.

3) كل فرد يقوِّم كل رأي من منطَلَق كل معيار، معتمداً مؤشر عالي ـ متوسط ـ منخفض أو نظاماً رقمياً لبيان مدى قوة تأييد كل رأي من قبل كل معيار. لخّصِ الأصوات الفردية إلى أصوات مختصرة بالنسبة إلى كل مربع.

4) ناقش النتائج!

في هذا المثال، يكون بديل التعليم الرياضي التكيفي أفضل من البدائل الأخرى على صعيد توفير المعايير، ولا سيما لأنه يوفر ما اعتبر البديل الأكثر أهمية ـ التوظيف.

شكل 1/5

جدول معايير

	المرافق	التمويل	التوظيف	حاجة الطلاب	التوقيت	الخ
تعليم المغامرات	**عالي**	**متوسط**	**منخفض**	**عالي**	**عالي**	
تدريب ألعاب القوى	**عالي**	**عالي**	**منخفض**	**؟**	**؟**	
التعليم الرياضي التكيفي	**عالي**	**عالي**	**عالي**	**عالي**	**عالي**	
البديل الرابع	**الخ**					
البديل الخامس						
البديل السادس						
الخ						

المصدر: مري وآلرهاند (1977).

النتائج

من شأن تحديد إطار النقاش بهذا أو غيره من التقنيات، مثل تقنية العصف الذهني، أن يفرض عَرْضاً بصرياً للأفكار الفردية بما يمكّن الجماعة من امتلاك صورة ملموسة لخياراتها الجماعية في اللحظة المعينة. ومع أن هذا قد يبدو ضئيلاً فإنه يطمئن أعضاء الجماعة إلى أن كل شخص، بقطع النظر عن مدى اتصافه بالخجل أو انسحاقه بطوطم السلطة، قد أدلى بدلوه؛ إلى أن الطغيان قد تقلص أو تلاشى كلياً؛ إلى أن النقاش لن يجري خَنْقُه عبر دَفْنه في عملية تصويت عدائيه بنعم أو لا (برفع الأيدي)؛ إلى أن الجماعة تتناول قضايا جماعية. بعبارة أخرى، يسهم تحديد إطار المناقشات في جعل الجماعة تشعر بأنها جماعة متماسكة ومترابطة .

كذلك يؤدي تحديد إطار النقاش إلى رفع مستوى الكفاءة عبر اختزال الوقت المبدَّد في الاجتماعات. فأكثر عمليات تأطير النقاش تضع حدوداً للنقاش العام من خلال توجيه الجماعة نحو شكل من أشكال العرض البصري للخيارات أو البدائل. يقوم مدير النقاش بحذف آيات مناجاة النفس والخطب الإنشائية الطويلة، ويدعو إلى عدم الغرق في الكلام الفارغ، الذي يستغرق جزءاً كبيراً من الوقت في عدد كبير من الاجتماعات.

أحياناً يتمكن التنوع الذي توفره سيرورات النقاش المؤطر، بالفعل، من إضفاء قَدْر من الطرافة والمرح على الاجتماعات.

رسم أطر الأدوار القيادية

كثيراً وكثيراً جداً، ما تقع مسؤولية تحقيق النتائج في الاجتماعات على عواتق رؤساء الأقسام، العمداء، أو عاقدي اجتماعات آخرين. إن المجتمعين يراقبون ـ بفضول، متعة، أو خوف ـ ليروا ما إذا كان قادراً على إنجاح الاجتماع، مدى تكرار توقع الأعضاء أن عاقد الاجتماع يستطيع ضبط الجلسة. لذا فإن هذا يشعوذ

ويتلاعب بجميع المهمات ذات العلاقة بدفع الناس إلى الموافقة، بإنجاز الأمور في المواعيد المحددة، بضمان المشاركة الشاملة، وباتخاذ الترتيبات. وهذه المهمات المتشعبة تؤدي إلى مط قابليات حتى أفضل عاقدي الاجتماعات على صعيد الاهتمام بكل من المضمون، السيرورة، والترتيبات في الوقت نفسه، مما يعرض نجاح الاجتماع للخطر. إن نموذج "الرئيس يقوم بكل شيء" يحجب مسؤولية الأعضاء الفردية عن نجاح الاجتماع، إذ يحررهم من الانضباط للحصول على أفضل النتائج من الاجتماعات، لا بد من التعرُّف على أدوار مختلفة وتخصيصها لأعضاء متباينين. أقسام كثيرة باتت تسلّم بقيمة فصل أدوار الاجتماعات عندما تبادر إلى تعيين أو إدراج اسم أحدهم لتولي دور التسجيل.

تمايز الأدوار

لعل التمييز الأبرز بين الأدوار المطلوبة بالنسبة إلى الاجتماعات المثمرة هو بين إنجاز المهمات من جهة وضمان تمكين الأعضاء من اكتساب خبرة إيجابية من جهة ثانية، وهما هدفان يمكنهما أن يقودا نحو اتجاهين شديدي التباين. فالتوجه إلى إنجاز المهمات يركّز على الاستكمال السريع دون أي مبالغة في الانحراف إلى الاستغراق في التفكر بأنماط الاشتراك والإشراك. أما التوجه الجماعي فينظر في حاجات الأفراد ضمن الجماعة حتى إذا لم يتم إنجاز المهمة بسرعة. كثيراً ما ينشغل رؤساء الأقسام باستكمال المهمات المطروحة والتي هي قيد الإنجاز على حساب المشاركة والقناعة الجماعيتين. كثيراً وكثيراً جداً، ما تتلقى الأقسام التي تخفق في إيلاء بعض الاهتمام الاستثنائي لكل من العملية والمشاركة، ردود أفعال سلبية على الاجتماعات:

> مرة بعد أخرى وعلى نحو كثير التكرار تكون ردود أفعال الناس مفعمة بالخيبة والإحباط. الخيبة لأن المهمات لم تُستكمل. والإحباط

لأن المكاسب المحتملة لأي جماعة.... ألغتْها عملياً مشكلةٌ أو أكثر مثل: هيمنة عضو أو اثنين، الإخفاق في توظيف مواهب الأعضاء، نوع من الشعور الطاغي بالتعرض للاستغلال والتلاعب، الضغط استهدافاً للامتثال لجملة مقررة سلفاً من الأجوبة/ الحلول (هامونز وموري، 1995، ص: 10).

أقترح أن يتولى أربعة أشخاص منفصلين في الاجتماعات أربعة أدوار مختلفة هي أدوار: المنظِّم، المكمِّل، الميسِّر، والمسجِّل.

المنظِّم. يتولى المنظِّم، وهو رئيس القسم عادة، أمور جدول الأعمال، عمليات الدعم (اللوجستيات)، والتفاصيل. ويقوم المنظم، في الأحوال الطبيعية، بقيادة الاجتماع. كذلك قد يتشاور المنظم مع كل من المكمل والميسر في التخطيط للاجتماع من منطلق ميزتي الكفاءة والإقناع.

لأن المنظم هو رمز السلطة في العادة – سواء أكان رئيس قسم، عميداً، أم مديراً - فإنه القادر الوحيد على خلق أجواء مريحة للجماعة كي تشارك مشاركة كاملة، تكون الاقتراحات الأخرى دون معنى في غيابها (موسفيك ونلسون، 1987). من الأفضل لأي رئيس قسم يطغى على الاجتماعات أو لا يطيق إلا الموافقين على آرائه أن يدير اجتماعاته أمام مرآة الحمّام.

المكمِّل. يتركز اهتمام المكمِّل على مساعدة الجماعة أو حفزها على إنجاز المهمة المطروحة. فهذا الشخص يصر على النتائج ويوظف سلسلة متنوعة من التقنيات لحث الجماعة على إنهاء مهمتها. قد يقوم هذا الشخص بوضع صورة موجزة عن المرحلة التي بلغها النقاش عبر إدراج القرارات المتخذة والقرارات التي لا تزال تنتظر. وقد يبادر هذا إلى التنبيه حين يرى أن الجماعة خرجت عن جدول الأعمال أو إلى المطالبة بفصل القضايا. يستطيع المكمِّل أن يقترح استفتاء

استطلاعياً أو تقنية جديدة لصنع القرارات، أو أن يوصي بأن تتولى لجنة فرعية مهمة تقديم توصيات حول موضوع معين. إن دور المكمل صعب لأنه يتطلب قَدْراً هائلاً من التركيز على كل من الموضوع المطروح للنقاش من جهة وتدفق الحوار والمحادثة من جهة ثانية.

المُيَسِّر. يكون تركيز الميسِّر على ضمان الإشراك الإيجابي للجماعة. فهو يحاول تأمين مساهمة جميع الأعضاء في المناقشات كما في تمكين الناس من سماع بعضهم البعض. علاوة، يكون الميسر نصيراً لكل شخص ويقتنص الفرص للاحتفال بالنجاحات الفردية والجماعية. وهو يحاول بناء وتعزيز نوع من الشعور بالألفة. من شأن المزاح هو الآخر أن يشكل أداة فعّالة من أدوات الميسر. يستطيع الميسر أن يساعد المنظم باقتراح خطط اجتماعات تتيح المشاركة وبالمساهمة في كبح النزوع الطبيعي لدى المنظم إلى احتكار معظم الكلام. ومثل هذا الدور الشاق يتطلب تركيزاً ليس فقط على موضوعات الاجتماع بل وعلى حساسيات العلاقات فيما بين الأشخاص وأنماط المشاركة.

المسجِّل. يؤلّف المسجل سجلاً لاستنتاجات الجماعة. غالباً ما يكون ظهيراً للمكمل إذ يسعى إلى إضفاء معنى على تدفق النقاش. يستطيع أن يلعب دوراً توحيدياً عبر متابعة الاستنتاجات، الخيارات، أو المناقشات على لوحة مرئية، بما يمكّن جميع الأعضاء من رؤية مسار التقدم؛ من شأن تركز جميع العيون على مجموعة واحدة من الملاحظات أن تذكر الجماعة بأهدافها في جعل الأفكار ملكية مشتركة ويلغي الارتباط بالشخص المبتكر للفكرة. ويفيد أيضاً في التأكد من أن الجماعة قد تلقت الفكرة. فبدون مثل هذا التسجيل العلني، كثيراً ما تبقى الأفكار سابحة في الهواء، لا معلقة ولا مطلقة.

ستكون تفاصيل أسلوب وضع هذه الأدوار موضع التطبيق متنوعة، إلا أن العوامل التي سترغب الجماعة في أخذها بعين الاعتبار تشتمل على ما يلي: كيف

يتم اختيار الناس للأدوار؟ كم من الوقت يُمْضي الشخص مضطلعاً بالدور؟ ما نوع الموارد/ التدريبات التي يمكن توفيرها للجدد في الأدوار؟

ومع اضطلاع أعضاء الجماعة بواحد أو أكثر من الأدوار، نرى أن شعورهم بالمسؤولية حيال الجماعة يتنامى، أن آيات الإدراك الجماعي لبعضهم البعض تتسع، وأن الأفراد يستطيعون اختبار أنفسهم بطرق جديدة داخل سوسيولوجيا القسم. وبهذه القيادة المشتركة لشأن الفريق الجماعي، لا يلبث دور رئيس القسم أن يصبح أقل أحادية وضخامة لأن الضوء المنشور يحل محل الضوء المركز على رئيس القسم.

رسم إطار بنية الاجتماعات

مع بقاء جدول الأعمال مزدحماً كما هو الحال، قد يصاب رؤساء الأقسام بالدوار ولو مدة زمنية واحدة عندما يكون فيها جميع الأعضاء أحراراً لحضور اجتماعات القسم. إذن، ليس مفاجئاً أن يتم عقد اجتماعات القسم عادة في الوقت نفسه، خلال المدة الزمنية ذاتها، بالصيغة إياها، وفي المكان عينه. ومع ذلك فإن مهمات الاجتماعات قابلة لأن تتباين متدرجة بين تلاوة بيانات بسيطة والإقدام على حل مشكلات معقدة، بما يفضي حتماً إلى تبديد الوقت من ناحية (يتطاول النقاش لملء الوقت المخصص)، والتناول القاصر لمشكلات أكبر من الناحية الثانية. من شأن إمعان النظر في مسألة رسم إطار بنية الاجتماعات أن يتمخض عن نتائج أفضل، أن يقتل الملل، وأن يفعل فِعْلَه في روح الزمالة.

بعض النصائح الأساسية

لا تعْقد اجتماعاً إلا عند الضرورة! نظِّمْ الاجتماعات من منطلق إبقاء الشكل تابعاً للوظيفة (المضمون)! لا تعقد اجتماعاً إلا عندما تشي الموضوعات بأن التبادل منشود؛ لا تحاول عقد الاجتماعات لمجرد إطلاق البيانات فقط! نوِّعْ أوقات

الاجتماعات إن أمكن، مع تخصيص نصف يوم أو يوم كامل للقضايا المعقدة أو الطويلة و16 إلى 23 دقيقة للبنود الأكثر إيجازاً.

خُذْ رأيَ الجماعة: اطّلعْ على درجة حرارة الجماعة فيما يخص آراءهم حول مدى نجاح الاجتماعات (نيكولا Nikola، 1999). ضع سلسلة متصلة من 1 إلى 16 لسؤال الأعضاء عن المرتبة التي يضعون فيها الاجتماعات الأخيرة على صعيد التمخض عن نتائج أو التشجيع على روح الزمالة أو حُسْن استخدام الوقت. ضعْ هذه التقويمات على الورق أو على لوحة مضاءة مرة على الأقل في السنة. ينبغي التعقيب على التدريج بسؤال عن الأسلوب الذي تستطيع الجماعة اعتماده التماساً لتحسين نوعية الاجتماعات.

كُنْ خلّاقاً مع فضائك: نكّه الاجتماعات بالاستخدام الإبداعي للفضاء. فهذا الأخير يبقى أداة رمزية قوية، يمكن توظيفها لزيادة التلاحم في القسم ولجعل اجتماعات القسم أكثر بهجة. فالغرف حيث المقاعد مصفوفة كما في قاعات المحاضرات تميل إلى الحيلولة دون النقاش الموجه من زميل إلى زميل وتشجيع نمط حديث أكثر رسمية يوجه الجميعُ فيه كلامَهم إلى الرئيس. أحياناً يفيد استخدام غرف مختلفة في خَلْط أنماط الجلوس المألوفة وصولاً إلى كسر نموذج الاستجابة القابل للتنبؤ. إن الابتعاد عن المدينة الجامعية إلى أحد منتجعات الراحة كثيراً ما يساعد الأعضاء على الخلاص من المسافات التقليدية الفاصلة بين بعضهم البعض ومعالجة المشكلات من منطلقات جديدة.

تجنَّبْ الرتابة: نوِّع لبنات هيكل جدول الأعمال، مبدِّلاً مواقع الموضوعات التقليدية: إذا كانت لجان فرعية تقوم عادة بتقديم التقارير أولاً، ثم تبادر الجماعة إلى الشروع في عمل جديد، حاول أن تعكس الترتيب بين الحين والآخر!

حاول اعتماد تصميم حوض السمك: في هذا التصميم تجتمع اللجنة في حلقة وسط إحدى الغرف مع كرسي إضافي. يتخذ المراقبون أماكن لهم على كراسي

مصفوفة حول الحلقة الداخلية للاستماع إلى النقاش. إذا رغب أحد المراقبين أن يشارك في مناقشات اللجنة فإنه ينتقل إلى المقعد الإضافي في الحلقة الداخلية للإدلاء بدلوه فالمغادرة بعد الانتهاء.

وظّفْ الأكل للإغراء! اعمل على توفير الطعام أحياناً قبل الاجتماعات، في أثنائها، أو بعدها! يرفع الطعامُ من مستوى روح الزمالة (الفريق) لدى الجماعة، بل ويكسر التوترات أحياناً، ويزيد من عدد الحضور.

خلاصة

يتعين على المؤسسات الأكاديمية، أكثر من أي نمط آخر من أنماط التنظيم، أن تكون في الطليعة على صعيد امتلاك المهارة الفعلية في تشجيع المناقشات الجماعية للقضايا، مراقبتها، وتوظيفها. ينبغي لاجتماعاتنا أن تكون فتنة للناظرين.

كثيراً وكثيراً جداً، ما ننظر إلى الاجتماعات على أنها من البديهيات، مفترضين أن الجهود أو المهارات الاستثنائية الخاصة ليست ضرورية لمبادرة هذه الجماعة أو تلك إلى اللقاء، الجلوس معاً، الكلام، فاتخاذ القرارات. بيد أن المشاركة في أي اجتماع، ولا سيما أحد اجتماعات قسم معين، مثلها مثل الأمومة، الأبوة، أو التعليم، إن هي إلا عملية تفاعل إنساني معقدة متعددة الأهداف، التواريخ، والشخصيات، مع نص فرعي ملغّز بين السطور ورهانات كبيرة معلقة على النجاح أو الإخفاق.

الاجتماعات هي المكان الوحيد الذي يتفاعل فيه جميع أعضاء الجماعة، يرسخون معاييرهم الجماعية، ويحققون هويتهم الجماعية. توفر الاجتماعات فرصاً استثنائية ثمينة لاكتساب خبرات إيجابية. ومع ذلك نرى أن الاجتماعات كثيراً جداً

ما تفرّخ في أسوأ حالاتها ألواناً من ذهنية العصابات أو الشلل، أو تغلّف نزاعات شريفة وصادقة بطبقة كثيفة من السُكَّر الذائب.

تبقى اجتماعات الأقسام شبيهة بوجبات طعام الأسرة، مواعيد للقاء الجماعة بوصفها وحدة. ومثل أجواء أي وليمة عشاء، قد تكون اجتماعات القسم تجارب زاخرة بالكوابيس، أو قد تكون قادرة على إقرار وتعزيز معايير جماعية مؤهّلة لرفع مستوى الانسجام والتلاحم في الجماعة. ومثل ولائم العشاء، مرة أخرى، تتطلب هذه الاجتماعات بعض التخطيط، التركيز، والجهد حتى تصل إلى أفضل النتائج. فلنكن خلاّقين، منظمين، وأصحاب عزيمة وتصميم فيما يخص اجتماعنا كما نحن بالنسبة إلى تعليمنا! شهية طيبة!

مراجع الفصل

- Delbecq, A. L., Van de Ven, A. H., & Gustafson, D. H. (1975). Group techniques for program planning. Glenville, IL: Scott Foresman.
- Hammond, S. A. (1996). The thin book of appreciative inquiry. Plano, TX: Thin book.
- Hammons, J. O., & Murry, J. W. (1995, Winter). Applying group decision – making to meetings. The Department Chair, (5) 3, 10 – 11.
- Merry, U., & Allerhand, M. E. (1977). Dveloping teams and organizations. Reading, MA: Addison – Wesley.
- Mosick, R. K., & Nelson, R. B. (1987). We've got to start meeting like this! Glenveiw, IL: Scott, Foresman.
- Nikola, M. P. (1999, Winter). Maximize departmental collaboration through effective facilitation and meeting management techniques. The Department Chair, (9) 3, 6-7.
- North, J. (1980, Summer). Guideline and Stratetgies for Conducting Meetings. POD Quarterly, 2, 79-91.

الفصل السادس

كسب المعارضين

توماس آر. ماكدانييل

في كل كلية سيكون لديك حد أدنى لا يمكن اختزاله من المتذمِّرين المزمنين. قد يكون أمثال هؤلاء متشائمين في نظرتهم إلى الحياة عموماً، وميالين، ربما، إلى الشكوى من كل شيء بصرف النظر عن مكان وجودهم.

سيجد كل من يشغل منصباً قيادياً جامعياً ـ رئاسة قسم، عمادة، أمانة، أو رئاسة جامعة ـ نفْسَه في مواجهة معارضين. وأمثال هؤلاء النُّقّاد قد يكونون منطلقين من دافع الحقد، اللؤم، الانتقام، الحسد، الطموح، أو طيف عريض من النَّزَعات السلوكية الشاذة أو العاجزة عن التوافق. أو تكون آراؤهم وقيمهم متناقضة ببساطة مع آرائك وقيمك أنتَ. ما الذي يجعل هذا هو وضع القادة؟ من هم هؤلاء المعارضون في العالم الأكاديمي؟ ما الذي يستطيع أي رئيس قسم أو عميد أن يفعله للتعامل مع المعارضين؟ في هذا الفصل سنكتشف أبعاد هذه الأسئلة مستهدفين فهم (بل حتى تفهُّم ربما) "ديناميكيات المعارضة" من جهة والوصول إلى بعض الحلول والاستراتيجيات المناسبة للقائد المحاصَر من الجهة الثانية.

لقد كنتُ رئيسَ قسم، رئيس فرع، عميداً (فنون وعلوم)، نائب رئيس جامعة (للشؤون الأكاديمية)، أميناً، ورئيس جامعة مؤقتاً خلال أعوامي السبعة والثلاثين من الإدارة الأكاديمية. جميع هذه المناصب القيادية جلبت لي زحمةً من "مآزق

المعارضين"، والآليات أو الديناميكيات هي نفسها على الدوام، حتى حين يتبدل اللاعبون. بوصفي معلّقاً منتظماً في مجلة القائد الأكاديمي Academic Leader، دأبت على كتابة زاوية نصائح شهرية للعمداء بعنوان "حوار العميد"، أجدني فيها عائداً مرة بعد أخرى إلى وجه أو آخر من وجوه "آلية المعارضة". كم من السعادة والقناعة كانتا ستغمران الإدارة الأكاديمية لو انقلب منتقدونا إلى حلفاء فقط ـ أو لو تركونا وشأننا في القيام بوظائفنا!

إذن، سأنهل في هذا الفصل من معين تجربتي الخاصة، النصائح التي أسديتها إلى زملائي الإداريين (وخصوصاً عبر زاويتي في القائد الأكاديمي)، وما استخلصته من مرجعيات أخرى (مثل: بنِتْ Bennett، هجّرسون Higgerson، ليمنغ، لوكاس، وتكر Tucker مع آخرين) من استنتاجات حول "آلية المعارضة". سأوجز ما أراه جدولَ العوامل الأساسية الفاعلة في بناء جملة المؤسسات والأقسام الأكاديمية حين يبدو الأفراد عاكفين بعناد على تقويض فعالية المسؤول الإداري. مع أن جميع العمداء ورؤساء الأقسام لا يعانون من أي نقص في المعارضين، ويبقى الصراع أحد الأوجه الطبيعية للإدارة، فإن علينا نحن العاملين في الساحة الأكاديمية، ببساطة، أن نتقن فن التعامل مع منتقدينا. ليس الوقوع في مصيدة المعارضين إلا إخفاقاً في إتقان فن الإدارة الأكاديمية الجميل. ومع أن جزءاً كبيراً من نصائحي سيتركز على العمداء، فإن تلك النصائح تبقى صالحة، وبالقَدْر نفسه، بالنسبة إلى رؤساء الأقسام وغيرهم من الإداريين الأكاديميين.

المعارضون

من هم هؤلاء الذين يُعرفون باسم المعارضين الذين يقضّون مضاجع العمداء ورؤساء الأقسام؟ إنهم يظهرون على المسرح بأثواب (وبأقنعة) كثيرة ولا يستسلمون لوصفة 'قياس واحد للجميع'. المعارضون قد يأتون ويذهبون، في الحقيقة، قد

يتألقون ويخبون، طبقاً للظروف والأحداث. فأي معارض اليوم قد يكون حليفاً غداً (والعكس بالعكس). يبقى التحدي الذي ينتصب في وجه الإداريين الأكاديميين متمثلاً بما يلي: 1) اكتشاف أعراض المعارضة في أي فرد، 2) قَلْب المعارضين إلى مؤيدين، و(في حال إخفاق عملية القلب) 3) إلغاء العواقب السلبية لمحاولات المعارضين الذين يكون كسبُهم متعذراً. مهمة ليست سهلة ـ ولكنها ضرورية بالنسبة إلى القائد الأكاديمي الناجح.

هاكم حفنةً من أنماط المعارضين! ليست هذه قائمة شاملة بأي من الأحوال، غير أنها ستضعكم في بداية طريق التفكير بأنواع المعارضين في عالمكم الأكاديمي الخاص.

المتذاكون

إن المعارضين المتذاكين هم "عباقرة" صباح يوم الاثنين في العالم الأكاديمي. يزعمون وهم في أماكنهم، بعيدين عن مخاطر العواقب المترتبة على اتخاذ القرارات، أن المسؤول الإداري كان عليه أن يتنبأ بالعواقب المترتبة على القرارات التي ثَبُتَ بُطْلانُها. تشكل مفارقة التذاكي مادة جيدة للثرثرة والقال والقيل في ندوة الكلية وتُبْرز المعارض بوصفه شخصاً كان، بالتأكيد، مؤهَّلاً لاتخاذ قرارات أفضل.

المتذمرون المزمنون

في كل كلية سيكون لديك حد أدنى لا يمكن اختزاله من المتذمرين المزمنين. قد يكون هؤلاء متشائمين في نظرتهم إلى الحياة عموماً، ربما، ميالين إلى الشكوى من كل شيء بصرف النظر عن مكان وجودهم. يكون المسؤول الإداري هدفاً طبيعياً بالنسبة إلى أمثال هؤلاء الأفراد. كُنْ متأكداً من أن الاهتمام المفرط بالانتقادات لن يفضي إلا إلى تعزيز قناعة المتذمر بأن المسؤول الإداري لم يعد إلى رشده إلا بسبب شكاوى المنتقد.

المطالبون بالعرش

ثمة كثيرون في الأسرة الأكاديمية ممن يعتقدون بأنهم أكثر جدارة بشغل المنصب الإداري منك أنتَ. فقط لو تحلى أولئك الذين مكّنوا الإداري بحكمة إعادة النظر في ذلك الاختيار، لباتت هذه المدينة الجامعية جنة على الأرض! يتصف مُدّعو الجدارة عادة بما يكفي من المكر لإخفاء طموحهم غير أنهم يتصفون أيضاً بقَدْر من الدهاء يكفي لإظهار حقيقة أنهم موجودون وفي متناول اليد إذا ما ظهر أي خلل، فجأة، في مكتب المسؤول الإداري.

المشاغبون

مثلهم مثل المتذمرين يزدهر المشاغبون، على ما يبدو، بالإفادة من السلبية. لا يهنأ لهم بال، في الحقيقة، إلا إذا نشأت في المدينة الجامعية مشكلة معقدة ومتشعبة، بل وحتى أزمة، بما يُبْقي الحياة الأكاديمية مثيرة، نعم مثيرة، كثيراً ما يبتهج المشاغبون ويسعدون بإعلان الأخبار السيئة ثم التراجع إلى الخلف لمراقبة الذين يتعرَّقون. إنهم كتلة غريبة، إلا أن أي أسرة أكاديمية لا تخلو منهم.

(الوسيط الروحي) النبيل

قد يكون (الوسيط الروحي) النبيل أكبر حلفاء المسؤول الإداري أو ألد خصومه. إن أمثال الشامان النبيل هذا يتمتعون، في الحقيقة، بنعمة امتلاك قدرات خاصة على أصعدة الحكمة، البصيرة، والحصافة المميزة. طوال بقائهم في صفك، يمكنك أن تنعم بمستشارين رائعين يمكّنونك أنت ومؤسستك من النجاح. غير أن شاماناً انحرف عن جادة الصواب وغَيَّر موقفه من شأنه أن يغدو معارضاً ذا نفوذ هائل في المدينة الجامعية. إذا أكثر فرد كهذا من الاستمتاع بالمجد المنعكس لتقديرك، فإن من شأن المجد الغابر أن يُبقيك في الظل (ماكدانييل، تشرين الثاني/ نوفمبر 2000).

ربما تستطيع أن تتعرف على عدد من زملائك. يمكن تزيين صدورهم بهذه الألقاب. متوفرون هم، دون شك، على فضائل موازية. (إذا أخفقت في تذكّر أي مثل مناسب، تذكر ملاحظة إمرسون Emerson: "ليست أي نبتة إلا زهرة لم يتم اكتشاف فضائلها بعد". وقد تكتشف أيضاً أنماطاً أخرى لم يتم إدراجها في القائمة القصيرة أعلاه. وفي حين لا ينبغي للتوقف عند التعرف على المعارضين أن يشكل هاجساً كابوسياً (حالة أشبه بجنون الاضطهاد، البارانويا)، يجب أن تتذكر أن بعض معارضيك قد يحاولون فعلاً أن يدمروك.

آلية المعارضة: علم الأمراض المكتبية في العالم الأكاديمي

لنتحول الآن إلى أجواء مكان العمل الأكاديمي التي لا تكتفي بتمكين المعارضين من البقاء بل وتساعدهم على الانتعاش والازدهار. ماذا، إذن، في المؤسسات الأكاديمية، يؤدي، على ما يبدو، بالمقابل، إلى تشجيع ورعاية معارضين للقادة الأكاديميين؟ لعل ما يُعرف أحياناً باسم "المرض المكتبي" هو أحد الأسباب الرئيسية.

من الواضح، ربما، أن الكلية والجامعة المعاصرتين اكتسبتا عدداً غير قليل من السمات البيروقراطية لمنظمات أخرى معقدة ـ بدءاً بالأعمال والصناعة ووصولاً إلى الإدارات الحكومية. تتميز البيروقراطية، كما أعلن مخترعها المزعوم ماكس فيبر Max Weber (1946) بجميع حسنات الآلة: العقلانية، النظام، الكفاءة، تناغم أجزائها المتحركة، التنميط، سرعة الأداء، وتكرار المهمة. ففي المنظمات البيروقراطية ثمة منظومة قواعد عامة ـ شمولية وموضوعية ـ ترسم حدود سلوك الموظفين. والبنية الإجمالية للمنظمة مشكّلة بما لا يتيح للأفراد أيَّ تأثير شخصي ذي شأن في أداء واجبات المنصب. وبالتالي فإن العلاقات التنظيمية ـ كتلك القائمة بين الرؤساء والعمداء، بين العمداء ورؤساء الأقسام، وبين رؤساء الأقسام وأعضاء الهيئة التدريسية ـ تتعرض للتنميط وإضفاء الصفة اللاشخصية عليها.

قال فيبر إن الطبيعة المحددة للبيروقراطية "تتطور كلما زادت عملية تجريد البيروقراطية من الإنسان كمالاً، كلما نجحتْ في استكمال إلغاء الحب، الكراهية، وسائر العناصر الإنسانية الخالصة، اللاعقلانية، والعاطفية التي لا تخضع للحساب من العمل الرسمي" (ص: 239).

ليس المرض المكتبي أو البيروقراطي إلا العلة المؤسساتية لأي منظمة باتت أشبه بالآلة، مجردة من الصفة الإنسانية إلى حد أن العلاقات الشخصية، النزعة الفردية، التعبير الخلاق، والأهداف الاجتماعية لحياة الجماعة أصبحت مهملة، محتقَرة، ومنبوذة. وحين تنجح آيات الكفاءة، التنميط، والقواعد ـ وقد أكسبتها المطالبات المعاصرة بالخضوع للمحاسبة والالتزام بمستوى معين من الإنتاجية زخماً جديداً ـ في الطغيان على القيم الإنسانية (كالحرية والإبداع)، يمكن للمنظمة أن تختل وظيفياً. ولدى حدوث ذلك تعكس المنظمة النقيض المباشر مئة بالمئة لغايتها البيروقراطية: تصبح عديمة الكفاءة، غارقة في الفوضى، منحرفة، وغير مُنْتِجة. لا يلبث البيروقراطيون (وهي عبارة مثقلة بالسخرية والاستخفاف)، مثلهم مثل العمداء ورؤساء الأقسام، أن يصبحوا مجرد موظفين وحراس قواعد بلا عقل. يتحولون إلى دُمى بلا شخصيات مجسدة لسلطة بلا اسم وبلا وجه ـ لم يعودوا إلا "هم"، "مراكز القوة"، "الإدارة".

إن هذه الأجواء المبتلية بالاختلال الوظيفي واللاعقلانية هي التي تجعل القائد البيروقراطي هدفاً للنقد. لعل إحدى أفضل المعالجات الساخرة المتداولة لمرض البيروقراطية هي مسلسل "دِلْبَرْت" "Delbert" الهزلي. تعالوا نعاين كيف أن معارضاً نموذجياً حديثاً مثل دلبرت يؤدي عمله في منظمة مختلة وظيفياً حيث المرض البيروقراطي هو القاعدة. هاكم وصفي لتلك التجربة المضحكة في إحدى مقالات مجلة القائد الأكاديمي (ماكدانييل، 2000).

دلبرت والاختلال الوظيفي. يلقي رسام الكاريكاتور سكوت آدامز Scott Adams نظرة مثقلة بالشك على عمل المدراء، المراقبين، كبار الإداريين التنفيذيين وغيرهم من القادة الذين يهتدون (مبرهنين على أن مبدأ بيتر نافذ) إلى أشكال خلاقة من انعدام الكفاءة نازلة على عمال لا حول لهم ولا قوة مثل دلبرت، والي Wally، وأليس Alice. ففي المجموعة الدلبرتية **يوم عابر تجاوز مداه:** Casual Day Has Gone Too Far (آدمز 1997) يقوم دوغبرت Dogbert ("مستشار دلبرت الإداري") بشرح معنى القيادة قائلاً: "يباشر المدراء أعمالهم كالمغفلين؛ ينجذبون إلى الاجتماعات كما تنجذب الفراشات إلى مصدر الضوء الساطع؛ يفوزون في جميع القرارات لأنهم محصَّنون ضد المنطق والقهوة..." (ص: 7).

ما الذي لا يراه أي عميد أو رئيس قسم مجرد لمسة منه في الحيل الإدارية للرئيس ذي الشعر الشائك الذي يقض مضاجع دلبرت وزملائه في العمل أو في المختل وظيفياً بقَدْر مكافئ، إن لم يكن نموذجَيْ الحقد الخالصين: كاتبرت (مدير الموارد البشرية الشرير) ودوغبرت؟ دعوني أذكِّركم بأن آدامز وجد في استعراضه الدلبرتي السنوي الأول أن الممارسة الأكثر إزعاجاً التي أوردها الموظفون تمثلت بعبارة "بُلَهاء رُفِّعوا إلى مرتبة الإدارة". بيد أن من المؤكد أنكم تعرفون الفرق بين الحاسوب وشكل إتش إي Etch – A – Sketch الكاريكاتوري.

ما الحكمة التي يستطيع الإداريون الأكاديميون أن يلتقطوها من دِلْبَرْت؟ في كتابه مبدأ دلبرت The Dilbert Principle (1996)، يلقّن آدمز أولئك الذين يعيشون في الأجواء المخلخلة لطبقات الإدارة الجوية منا درساً يقول فيه إن أنماطاً معينة من التصرفات والمواقف القيادية تدفع بعجلة نجاح المنظمة إلى الأمام، وإن أنماطاً أخرى تعرقلها. فحين يواجه دلبرت الإدارة في أسوأ أحوالها (يعني معظم الوقت)، نستطيع أن نرى كيف ولماذا تخرج هذه الكثرة من الممارسات القيادية عن سكة الصواب. إلا أننا نستطيع أيضاً أن نرى مدى قُدْرة ممارسات معاكسة على

رفع المعنويات، تحسين الكفاءة، ترسيخ فكرة المحاسبة والمسؤولية، زيادة الإنتاجية، الارتقاء بالنوعية، وترسيخ روح الإبداع.

تحاشي الأمراض المكتبية (البيروقراطية).

إذن ما الذي نستطيع، نحن المحلّقين في طبقات الإدارة الأكاديمية الجوية، أن نتعلمه من ورطات أو مطبات المُعارض دلبرت الكئيبة؟ إليكم فيما يلي بعض الدروس المفيدة للعمداء ورؤساء الأقسام.

ابقَ بعيداً!

جزء كبير من سخرية دلبرت اللاذعة يتدفق من عمليات دس أنف الرئيس ذي الشعر الشائك الجاهلة، السمجة، وغير المبررة في سيرورة العمل. إنه مدير جزئيات قادم من الجحيم. في إحدى المسلسلات يجري إنزال "رئيس دمية" جديد على المكتب معلناً: "سلامات! أنا رئيسكم الجديد، تعالوا نغير كل شيء قبل إعادة تعييني، تأخرنا كثيراً ــ وداعاً." ثم يقوم كلاّب حبل الدمية بالتقاط الرئيس الدمية وإبعاده عن المكتب. يعلق دلبرت قائلاً: "أعتقد أنه أحدث تغييراً". يتمثل أحد أهم القواعد بالنسبة إلى أي إداري ببديهية الطبيب: أولاً لا تؤذِ! من الذي ستبقى بعيداً عنه اليوم؟

لك أن تنظر، مثلاً، فيما إذا كان حضورك اجتماعاً لقسم اللغة الإنجليزية، مثلاً، يُعتبر دعماً أو تطفلاً، أم لا. إن مجرد تمتعك بحق الإشراف الإداري على البرامج الأكاديمية لا يعني أنك مزود بحكمة استثنائية تستطيع إضفاءها على أعضاء الهيئة التدريسية الذين أمضوا أسابيع طويلة وهم عاكفون على بحث إصلاح المنهاج. إذا ما بدا حضورك عامل تشتيت لانتباه أعضاء الهيئة، يمكنك أن تجيد الإصغاء، ببساطة، بضع دقائق ثم تنتقل إلى مكان آخر حيث يُحْتَمل أن تتمكن مساهماتك عن إحداث نوع من التغيير الإيجابي فعلاً. يكون مدراء الجزئيات حَسَني

النيات عادة، ولكنهم يتسببون بنسف الإنتاجية الفعلية في الغالب. إن القادة الناجحين يعرفون الفرق ويتصرفون طبقاً لذلك.

احذرْ ركوب عربات الموسيقى!

تتمثل إحدى أطروحات دلبرت بشيوع الأدوية الإدارية الشافية: الإدارة النوعية الشاملة، إعادة الهندسة، التبصر، برامج الاعتراف، تصويب الأحجام ـ القائمة طويلة. يجري تصوير الإداريين بوصفهم دعاة حَسْم مهووسين مقتنعين بأن القيادة ليست على الدوام إلا ابتداع طلقة سحرية أخرى تنتهي عادة بالاستقرار في قدم أحدهم. ولكن هيا! نحن في الطليعة! شخصيات المسلسل كثيراً ما يؤدون لعبة اللغة لإعادة تسديد شعارات عربة الموسيقى نحو الإدارة. في إحدى لوحات روزنامة دلبرت الكاريكاتورية، يقوم دلبرت بالتماس "حشوة طلقة لإنجازك الشهري" من والي المتبطل. يرد الأخير: "سجلني في قائمة الماضي"؟ ثم يأتي تعليق والي الأخير: "لعلها رحلة أكثر منها غاية". هل تتم رحلتك الإدارية بعربات الموسيقى؟

يفوق العمداء ورؤساء الأقسام أعضاء الهيئة التدريسية تمتعاً بفرص حضور المؤتمرات والندوات المكرسة لمعجزات الإدارة وقد يعودون إلى المدينة الجامعية مفعمين حماسة لأحدث العلاجات. لنقل إنك عُدت للتو إلى المدينة الجامعية مزوداً برؤى جديدة حول مدى أهمية التعليم التعاوني، الشراكة الهادفة، أو التعليم عن بعد. نجح خطباء الندوة في جعل مفاهيمهم تبدو ضرورية جداً وتطبيقها يبدو شديد السهولة حتى أصبحتَ واثقاً من أن هيئتك التدريسية ستتملكها الحماسة مثلك أنت تماماً. تأكّد من أن مثل ذلك الاحتمال ليس وارداً. فأعضاء هيئتك التدريسية لم يعيشوا "تجربتك الحية المباشرة" في الندوة، ولديهم أولويات مختلفة جداً في أمكنة عملهم. أضف إلى ذلك أنهم قد رأوا من قبل عدداً كبيراً جداً من عربات الموسيقى عابرة شوارع المدينة الجامعية وعلى متونها باعة حُواة يروّجون علاجات غير مجرَّبة

لعلتي سوء الهضم لدى الطلاب والخلل الوظيفي لدى المؤسسات. إن القادة الناجحين يعرفون نزعة الشك تلك ويصقلون اندفاعاتهم الحماسية تبعاً لها.

ابْقَ على صلة بالواقع!

تنبع السخرية الجريئة، بالغة التفوق، لجُل مسلسلات دلبرت مع بيئة مكان عمل لا يقل شذوذاً وغرابة من أجواء رواية كافكية (نسبة إلى فرانز كافكا) أو مسرحية بيرانديلوية (نسبة إلى لويجي بيرانديلو Luigi Pirandello) تَنْصَبُّ سخريةُ آدمز السوداء في المقام الأول على نوعية أليس في بلد العجائب للشركة أو المؤسسة الحديثة، حيث الأغبياء يتولون القيادة والعباقرة يتصارعون مع عبث السياسة والممارسة الإداريتين. فما ينبغي أن تكون بيئة ترفع من مستوى الكفاءة، الإبداع، والإنتاجية في عالم مرآة دلبرت تنقلب إلى كابوس بالنسبة إلى العاملين :

الرئيس ذو الشعر الشائك: "هاكم رؤية الشركة وخطة الأعمال".

دلبرت (يقرأ): "رؤية: عاملون مخوَّلون يسعون نحو خطة عامة". يبدو جيداً... لكن خطة الأعمال صماء".

الرئيس ذو الشعر الشائك: "إنها سرية".

دلبرت: "وكيف يُنتظر مني أن أعرف ما يتعين علي أن أفعله"؟

الرئيس ذو الشعر الشائك: "سأصرخ في وجهك إذا أخطأت".

من "العادات السبع لأناس بارعين في التحري" إلى النصائح المجنونة المتوقعة من المستشارين (الذين لا يكُفّون عن التوصية بأن تفعل ما لا تفعله الآن)، يُبْقينا دلبرت متواضعين، صادقين، ومتصلين بما هو جار فعلاً في مكان عملنا (ماكدانييل، أيلول/ سبتمبر 2000)

إحدى الطرق التي تمكّن القادة الأكاديميين من البقاء على صلة بالواقع هي معرفة زملاء التدريس والإدارة من منطلقات شخصية وفي أجواء غير رسمية خارج

مباني الكلية. ثمة بنية اتصالات غير رسمية في مكان العمل بالذات كثيراً ما تتجاوز الإداريين؛ لا يجوز الاستخفاف بها بوصفها إحدى وسائل معاينة الواقع. لا بد لأي عميد أو رئيس قسم من أن يكون محاطاً بأصدقاء حميمين مؤتمنين للاطمئنان إلى نفاذ السياسة والممارسة الإداريتين بالفعل. يتعين عليك أن ترتفع إلى ما فوق مصنع الشائعات، "كرم العنب" (Grapevine) الأكاديمي، والدسائس الصغيرة في مؤسستك ـ بيد أن من الأفضل لك أن تكون على صلة بما تقوله مصادر المعلومات تلك لك عن واقع مكان العمل. يبقى المعارضون نافدي الصبر مع الجهالة الإدارية.

من الأمور التي يجب علينا أن نتذكرها أن أعضاء الهيئة التدريسية عموماً هم من بين أقل الناس تناغماً مع البيروقراطية على كوكب الأرض. فهم ميّالون إلى العمل المستقل والاهتمامات البحثية الاستثنائية (السرية أحياناً)؛ إنهم أصحاب عقول مُبْدعة؛ يؤيدون بقوة فكرة التفاعلات الشخصية مع الطلاب والزملاء ويقاومون الاجتماعات بأنواعها كلها؛ كثيراً ما يكونون أرواحاً حرة رافضين لَطْم ساعات الزمن والامتثال للقواعد؛ ينفرون من الرسميات ولا يرتاحون مع الشكليات المضبوطة. ما الغرابة، إذن، في أن تتحول الأكاديمية المبقرطة (الغارقة في البيروقراطية) إلى آلة تفريخ معارضي إدارة؟ قد تفيد علة البيروقراطية في تسليط الضوء على جزء كبير من آلية المعارضة في التعليم العالي، إلا أنها لا تعفي الإداريين من التصدي لتحدي تحسين مناخ مكان العمل.

معنويات الأساتذة والعاملين في الكلية

ثمة ظاهرة ذات علاقة لا بد للعمداء ورؤساء الأقسام من مراعاتها في سعيهم لكسب معارضيهم تتمثل بالمفهوم الخادع المعروف باسم معنويات العاملين في الكلية. إذا كان علم الأمراض البيروقراطية يفسر المناخ المؤسساتي الذي يزدهر المعارضون فيه، فإن معنويات العاملين في الكلية توفر للإداري الأكاديمي معياراً يروزُ به آلية المعارضة في قسم أو كلية معينين.

خلال سنوات شغلي لمنصب عميد أكاديمي في كلية فنون ليبرالية مستقلة، كثيراً ما عكفنا على تأمل الصفة الدونكيشوتية لمعنويات الهيئة التدريسية. ما هي؟ كيف تروزها؟ هل ثمة أي طرق لتحسينها. وبالفعل فقد سُئلت بانتظام من قبل رئيس الجامعة ورئيس المجلس: "ما حال المعنويات لدى الأساتذة، يا توم؟" كنت أحاول الظهور بمظهر الحصيف وأنا أجيب: "تذكروا القاعدة ـ معنويات العاملين في الكلية في أدنى مستوياتها." غير أنني أعلم أن ذلك الجواب لم يكن مناسباً. إليكم ما تعلمته من ثلاثين سنة ونيف من القيادة الأكاديمية عن معنويات العاملين في الكلية.

ما الذي تعنيه عبارة "معنويات عاملين في كلية"؟

يا للحيرة! أعتقد أن العبارة شيفرة ملغزة تشي اتفاقاً بتصور أستاذ واحد لما يميل ذلك الأستاذ إلى إضفائه على الكلية بمجملها. بيد أن الحقيقة هي "أن التعميمات لا تساوي شروى نقير ـ بما فيها هذا التعميم بالذات،" كما سبق لمارك توين Mark Twain أن قال ذات مرة. كثيراً ما يجري توظيف هذه الشيفرة كنوع من النشرة الجوية الخاصة بالكلية وتتعرض، مثل عدد كبير من النشرات الجوية، لمزيد من اللعب والذبذبة حين تكون العواصف في حالة غليان. ومع ذلك فإن أماكن معينة تنعم بأشعة الشمس الساطعة حين تكون أماكن أخرى مبتلية بأسوأ الأحوال الجوية وفي الوقت نفسه بالذات. نفس التغيير في تسجيلات الطلاب الذي يلحق الضرر بالمعنويات في قسم الفيزياء يعزز هذه المعنويات ويدعمها في قسم الأعمال: رياح مريضة تلك التي لا تجلب خيراً. لك أن تعد معنويات الكلية ذلك التصور الفردي والجماعي المفرط في ذاتيته لدى الكلية عن الطقس في دورها على صعيد العالم الأكاديمي. قد يراه البعض "قراءة سعيدة". تذكّر ما يلي: يبقى أعضاء الهيئة التدريسية البائسين أقوى المرشحين للانخراط في صفوف المعارضين.

كيف نقوم معنويات العاملين في الكلية؟

ثمة مشكلة محيرة أخرى. لأن المعنويات تتباين من وقت إلى آخر وبين مكان وغيره في إطار المؤسسة، فإن من الصعب تقويمها. لا يميل أعضاء الهيئة التدريسية عادة إلى إقرار وجود معنويات عالية لأن من شأن ذلك أن يخفف الضغط عن العميد أو رئيس القسم من أجل تلبية أي حاجة راهنة، من حاسوب جديد إلى أثاث مكتبي أفضل، إلى أعباء تدريس أخف، إلى المطالب المزمنة برواتب أفضل. على العمداء ورؤساء الأقسام أن يحرصوا على إبقاء إحدى الأذنين قريبة من الأرض دون المبالغة في ردود أفعالهم على شكاوى أعضاء الهيئة التدريسية. أحياناً يستطيع الإداريون أن يقوموا مستوى معنويات المدينة الجامعية من منطلق نقطة علاّم المسوح والدراسات.

يتحدث مسح في **المعلّم الجامعي الأمريكي** The American College Teacher (ساكس. إل.ش جي Sax. L. J.)، مثلاً، عن 33.785 عضو هيئة تدريسية في 378 كلية عن أن أعضاء الهيئة التدريسية يغدون أكبر سناً، وهؤلاء يشعرون بقَدْر أكبر من الضغط من التكنولوجيا مقارنة بزملائهم الأصغر سناً، عن أن الأعضاء قانعون عموماً بوظائفهم (75٪ بعد أن كانت النسبة 69٪ في 1989)، عن أن نحو 50٪ سعداء برواتبهم، ولكن نسبة تقرب من 34٪ فكّرتْ بترك حياة المدينة الجامعية في العامين الأخيرين. فقط 58 بالمئة عبّروا عن رضاهم عن علاقتهم مع الإداريين. مثل هذه اللُقى توفر للعمداء ورؤساء الأقسام مؤشرات معيارية دالة على جوانب مختلفة لحياة أعضاء الهيئة التدريسية ذات تأثير في المعنويات.

هل ثمة أي طُرق لرفع مستوى معنويات الهيئة التدريسية؟

نعم، بالتأكيد! مهما كان المفهوم مراوغاً وعصياً على التحديد، فإن القادة الأكاديميين الناجحين يهتدون إلى طُرق تمكّنهم من تحسين معنويات الهيئة

التدريسية وإلا فإنهم يتعرضون للفناء. يقول المثل الدارج: "العمداء القدامى لا يموتون قط؛ يخسرون كلياتهم فقط". وهم يخسرونها حقاً إذا لم يبادروا ـ ومعهم الأمناء، رؤساء الفروع، رؤساء الأقسام ـ إلى اعتماد خطة عمل مصممة بوضوح لدعم الحد الأقصى من الروح المعنوية لدى أعضاء الهيئة التدريسية. وذلك يشتمل، بطبيعة الحال، على جهود رامية إلى تحسين الرواتب وشروط العمل، بيد أن البحوث الموسَّعة الدائرة حول الرضى الوظيفي والمعنويات لدى أعضاء الهيئة التدريسية تبين أن الأستاذية تفوق أكثرية المهن من حيث قيامها على دوافع نوعية واعتبارات ذات علاقة بمكان العمل: جملة دوافع واعتبارات مثل الاستقلالية، الإنجاز، الاحترام، المسؤولية، الحرية، روح الزمالة، ودعم كل من البحث الإبداعي والتعليم. لا بد للعمداء من فهم تلك الدوافع والمبادرة إلى دعم الجهود المؤسساتية الرامية إلى التجاوب معها. يشتمل ذلك على التحرك بالتنسيق مع رؤساء الأقسام من أجل جعل معنويات الهيئة التدريسية إحدى الأولويات. ستتمثل النتيجة بمنظمة أقل تعرضاً لخطر الابتلاء بالمرض البيروقراطي وبمعضلات سوء هضم دلبرت.

برنامج عمل للعمداء ورؤساء الأقسام

من الممكن تصميم استراتيجيات هادفة إلى تعزيز ثقافة ترعى معنويات الهيئة التدريسية العالية. يتطلب الأمر ما هو أكثر من الإسعافات الأولية والضمادات السريعة، ما هو أكثر من آيات الاعتراف والمكافآت، ما هو أكثر من رَبْتات التحبب والتودد على الظهر. يتعين على العمداء ورؤساء الأقسام أن يذهبوا إلى ما بعد برامج التنمية الجامعية: برامج تطوير أعضاء الهيئة التدريسية ـ فهؤلاء كثيراً ما ينفرون من التعرض لأي عملية "تنمية" أو "تطوير" ـ وصولاً إلى التفكير من منطلق حيوية أعضاء الهيئة التدريسية. وتطوير أي برنامج عمل يُلْزم الإداريين بالإقدام على شيء من المخاطرة وبتوقُّع بعض الاتهامات المضادة، ولا سيما من معارضي العميد.

يقال: "ما من عميد جيد إلا وينال عقابه". لعل من الأسهل اتخاذ موقف أحد زملائي وهو يعلن نفسه بكبرياء: "الدكتور **لا** ": **لا** للأفكار الجديدة، **لا** للبحث الإبداعي، **لا** لتمويل التجارب التعليمية غير المجربة.

أجدني، بالأحرى، ميالاً إلى شخصية زميلة تطلق على نفسها اسم "عميد الاستثناءات." تواقة هي لقول 'نعم'، حتى حين يكون ذلك القرار مرشحاً لانتهاك السوابق أو القواعد ــ شرط تمخض أي 'نعم' عن دفع معنويات أعضاء الهيئة التدريسية إلى الأمام. تشتمل المخاطر، بالطبع، على تجارب فاشلة، على غمغمة تذمر بشأن المحاباة، وعلى أسئلة حول: "ما الذي فعلته لمصلحتي مؤخراً؟" يبقى العمداء وغيرهم من المدراء المتوسطين مستعدين لتبني هذه الأمور خدمة لجدول أعمال فعال من أجل رفع مستوى حيوية الهيئة التدريسية. يبقون بحاجة إلى مساعدة رؤساء الأقسام لقلب الأقوال إلى أفعال. في نشرة ممتازة صادرة عن مجلس الكليات المستقلة (CIC) تحت عنوان مكان عمل جيد، يعكف أوستن Austin، رايس Rice وسبليت Splete (1991) على تقويم البحوث عن معنويات الهيئة التدريسية والتعرف على سلسلة طويلة من العوامل التي تميز حيوية أعضاء الهيئة التدريسة في كليات مختارة من ذوات المعنويات العالية.

وجدتْ دراسةُ المجلس المعنويات الأعلى في كليات الفنون الليبرالية المستقلة حيث تتوافر الشروط التالية:

- شعور قوي بالألفة وثقافة تنظيمية مميزة
- فهم واضح لجملة أهداف المؤسسة، قيمها، تقاليدها، احتفالاتها، وطقوسها؛ وموافقة صريحة على هذه الأمور
- تحديد واسع لإطار البحث العلمي لدى أعضاء الهيئة التدريسية بما لا يبقيه محصوراً بالأبحاث المنشورة

- مسعى لتعزيز القيادة القائمة على المشاركة
- تركيز متعمد على التعليم والطلاب
- التزام بالزخم: بالنمو، بالتقدم، وبالتفوق
- تأكيد للتنسيق الداخلي بدلاً من التنافس، مدعوماً بروح الزمالة مع نوع من الموازنة بين المكافآت الجوهرية وتظيرتها العَرَضية أو الظاهرية إضافة إلى روابط متينة مع المحيط.

هل يستطيع العمداء وغيرهم من القادة الأكاديميين أن يهتدوا إلى طرق تمكّنهم من تعزيز هذه المواصفات المؤسساتية؟ نعم، بطبيعة الحال. فمشروع مجلس الكليات المستقلة يتضمن "مراقبة مقر العمل الأكاديمي" وهي أداة تمكّن العمداء من تقويم معنويات أعضاء الهيئة التدريسية في مؤسساتهم الخاصة وصولاً إلى اعتماد برنامج عمل أكثر تحديداً لتحسين حيوية الهيئة التدريسية: ليست منطلقاً رديئاً للبدء باستحداث هيئة تدريسية ذات معنويات عالية.

في هذا المناخ قد نجد أيضاً مزيداً من عمداء المعنويات العالية، عمداء لا تضيع منهم هيئاتهم التدريسية. لا العمداء ولا رؤساء الأقسام يستطيعون إسعاد أعضاء الهيئات التدريسية (ربما لأن "أكثر الناس سعداء تقريباً بمقدار ما هم مقررون أن يكونوا كذلك" كما قال أبراهام لنكولن Abraham Lincoln)، غير أنهم مُلْزَمون بدعم وخدمة أهداف الهيئات التدريسية وطموحاتها التي تؤدي أيضاً إلى رفع شأن رسالة المؤسسة. يتطلب إصدار الأحكام مثل هذا التناغم بين الأهداف الشخصية والخاصة بالهيئة حكمةً من ناحية وشجاعة من ناحية ثانية: بيد أن مثل هذه الأحكام والالتزامات تساعد على خلق ذلك النوع من المناخ الذي تغدو فيه حيوية هيئة التدريس ومعنوياتها العالية نتاجات جانبية طبيعية. من شأن القيام بما هو أقل أن يضيع أعظم فرص أي إداري وأفضل أشكال رضاه.

نظراً لأن مفهوم معنويات أعضاء الهيئة التدريسية مفهوم شديد المراوغة - صعب التحديد وعسير القياس - فإن العمداء ورؤساء الأقسام بحاجة لأن يتحلوا بميزتي اليقظة والمرونة، جاهزين لاقتناص أي فرصة تؤدي إلى رفع مستوى معنويات الهيئة التدريسية. إنها ظاهرة عين من يدرك في الغالب، والإداري الماهر ينتهز جميع الفرص من أجل تشكيل ذلك القصور من منطلق إيجابي. أحياناً يوفر اجتماع في القسم أو في الكلية فرصة لامتداح الإنجازات: أحياناً لا يحتاج أي عميد أو رئيس قسم إلى ما هو أكثر من إصدار رسالة "نجاح" موجزة حتى يبلغ أحد أعضاء الهيئة التدريسية بأن مقالته، فصله، كتابه، أداءه، محاضرته، الخ... حظيت بتقدير المسؤول الإداري (أو تقدير شخص سمع منه المسؤول مؤخراً، وهذا أفضل)؛ أحياناً يكون المسؤول الإداري بحاجة فقط إلى مجرد تكليف فرد أو جماعة، من منطلق الثقة والاقتناع، بتحمل مسؤولية معينة، بطريقة تشعر المكلفين بمدى ثقة القائد وتقديره. من شأن تراكم المئات من حركات الثقة والتقدير الصغيرة أن تفعل على صعيد رفع معنويات أعضاء الهيئة التدريسية أكثر مما يتمخض عنه أي برنامج اعتراف، أي نظام مكافأة، أو أي جائزة ملموسة. يظل الإداريون الجيدون دائبين على العمل على جميع الجبهات على نحو متزامن ومتواصل.

المعارضون في الأدارة

لن يكون بعض أهم معارضيك بين أعضاء الهيئة التدريسية بل في صفوف زملائك الإداريين. قد تجد نفسك منخرطاً في صراعات على السلطة والنفوذ — صراعات ودية حيناً وشرسة أحياناً — مع أمثالك من رؤساء الأقسام أو العمداء. قد تذهب الزمالة ضحية المنافسة حين تكون الموارد، مثل الأموال والطلاب، قليلة. فتغدو الإدارة الناجحة نزاعاً لتأمين القطعة الأكبر من الكعكة. اثنتان من العلاقات مع الزملاء الإداريين التي تنطوي على أهمية فائقة بالنسبة إلى القادة الأكاديميين المؤهلين للانتصار على معارضيهم هما العلاقة مع الشخص الأعلى

مباشرة والعلاقة مع الشخص الأدنى مباشرة على السلّم التنظيمي (ماكدانييل، كانون الثاني/ يناير 2000؛ شباط/ فبراير 2000).

علاقات الرئيس ـ الهيئة التدريسية

انظر في هذا الوضع الافتراضي: أنتَ عميد أكاديمي في كلية حيث رئيسك أحد قادة النمط الجديد، إداري غير أكاديمي تنحصر خبرته في إدارة الأعمال، شؤون الخريجين، حياة الطلاب، أو التنمية. يضاف إلى ذلك أن هيئتك التدريسية حلقة محكمة التنظيم من المتخصصين المحترفين المتمتعين بأمان نظام التثبيت والقيادة القوية لمجلس شيوخ الكلية. لا تلبث أن تكتشف أن رئيسك، في مسعى منه لبناء قنوات اتصال وتوافق أفضل مع الهيئة التدريسية، يلتقي أعضاء أفراد من الهيئة، أقساماً أكاديمية، ومجلس شيوخ الكلية. هل ترى مأزقاً يواجه مستقبلك؟

من الصعب أن يكون السيناريو السابق (أو ما يشبهه مثل أي عضو هيئة تدريسية يلتف حول رؤساء الأقسام للقاء العمداء) افتراضياً. من المحتمل، في الواقع، أن يكون هو النموذج السائد في العديد من مؤسسات هذه الأيام. بتزايد مطرد، يأتي رؤساء الكليات والجامعات من خارج دائرة الأكاديميين؛ بتزايد مطرد، يغدو أعضاء الهيئات التدريسية على درجة عالية من التنظيم والتسييس؛ بتزايد مطرد، يؤيد القادة التواصل وآليات صنع القرار المستوية أو الأفقية. ما لبثتْ جملة هذه التطورات في الإدارة على الصعيدين النظري والتطبيقي أن عرّضَتْ الدور الإداري للعميد أو رئيس القسم ـ وهما المديران الوسطيان الأساسيان ـ للخطر. في الحدود الدنيا، لا بد للمدراء في الحلقات الوسطى من أن يبحثوا عن أفضل سبل استيعاب التفاعل المتعاظم بين الهيئات التدريسية والرؤساء وجعل عملية التواصل تجربة إيجابية بالنسبة إلى الجميع.

مفهوم الأزمة

نحن الذين نمضي جزءاً كبيراً من وقتنا في الوسط ندرك جيداً معنى تحدي حل النزاعات والتعامل مع المعارضين. ونتذكر أيضاً أن الرمز الصيني للأزمة هو تزاوجُ عنصري الخطر والفرصة. إن رغبة كل من الرؤساء والأساتذة في تقوية العلاقات قد تُشكل بحراً من الأخطار، وبحراً آخر من الفُرص. رحلتْ منذ زمن طويل تلك الأيام التي كانت تمكّن أي عميد من تلاوة شعار العمداء المتمثل بـ"تنحصر مهمتي بمنع الرئيس من التفكير وبمنع الهيئة التدريسة من الكلام." (ربما تكون المعادلة معكوسة. عاجز تماماً أنا عن التذكر). للنجاح في حقبة تشهد بحث الرؤساء والأساتذة عن أرض مشتركة ـ مع أو بدون مشاركة العميد ـ يجب على العمداء ورؤساء الأقسام أن يهتدوا إلى سُبُل تختزل الأخطار وتعظّم الفرص. وإلا فإنهم سيجدون الحياة في الوسط زاخرة بالأزمات المتلاحقة.

في السنوات التي قضيتها وأنا أستاذ ومسؤول إداري، توفرت لي فرص لتقويم العلاقات بين الرئيس والهيئة التدريسية ولتأمل آليات مثل هذه العلاقات. أبدو محظوظاً (شقياً) جراء امتلاكي للقدرة على التعاطف مع وجهات نظر متناقضة، جزئياً لأنني أدرك أن موقعك هو الذي يحدد موقفك: أتفهَّمُ أن موقفَكَ يتوقف على موقعك. ولأنني شغلتُ عدداً كبيراً من الكراسي المختلفة، أستطيع تقويم جُل وجهات النظر، إن لم أقل كلها، وتقديرها حق قدرها. غير أن ذلك لا يجعل حل الأزمات أكثر سهولة بأي من الأحوال.

معضلات العمداء ورؤساء الأقسام

يضطلع إداريو الحلقة الوسطى بالمهمة الصعبة المتمثلة بإيصال حاجات وطلبات أعضاء الهيئة التدريسية إلى الرؤساء والمجالس مع نقل خطط المؤسسة وأولوياتها من المواقع الإدارية العليا إلى الجهازين التدريسي والإداري. يبقى العمداء بحاجة إلى

مساعدة رؤساء الأقسام في عملية التواصل صعوداً وهبوطاً على حد سواء. خلافاً لحال بعض السلاسل الأوامرية التجارية أو العسكرية الكلاسيكية، دأبت الكليات على تقاسم عمليات صنع القرار التي تخصص مجالات مرجعية متمايزة لكل من المجلس، الإدارة، والهيئة التدريسية. نادراً ما تكون مرجعية إداري الحلقة الوسطى مطلقة، وكثيراً ما تبقى غامضة التحديد في نماذج إدارة الكليات أو أنظمة الهيئات التدريسية الداخلية. فأي عميد أو رئيس قسم لا يضطلع، حقيقة، بـ"حكم" و"إدارة" الهيئة التدريسية إلا عبر موافقة المحكومين ومن خلال الاحترام والإرادة الطيبة المستَمَدَّين من القيادة العادلة والمخلصة. فالمرء يقود الهيئة التدريسية عن طريق مساعدة أعضائها على بلوغ أعز أهدافهم، عبر جمعهم لحل المشكلات ورسم التوجهات الجديدة، ومن خلال البناء البارع للتوافق أو الإجماع. إن إداري الحلقة الوسطى، الذي هو راعٍ أو قسيس من ناحية وشرطي من ناحية ثانية، معرَّضٌ للضياع إذا لم يكن متحلياً بمهارات إقامة العلاقات الإنسانية الناجحة.

ينهال سيلُ المعضلات، إذن، على رؤوس العمداء ورؤساء الأقسام الذين لا يجيدون الإصغاء، يرفضون المساهمة عندما تكون ضرورية على صعيدي المنطق السليم والتخطيط الجيد، أو يصرون على دوس مشاعر وحساسيات أعضاء الهيئة التدريسية الأفراد. ومع ذلك نرى أن مدراء الحلقات الوسطى يكونون أيضاً بحاجة إلى أن يتخذوا مواقف، أن يقرروا، وأن يطبقوا سياسات المؤسسة وخططها. يستطيع الرؤساء أن يُحْدثوا خللاً في التوازنات والسيرورات الدقيقة والحساسة التي دأب العمداء والهيئات التدريسية على بنائها عبر الأعوام من أجل ترسيخ علاقة ودية نسبياً وزمالة ينفرد بها مكان العمل الأكاديمي. فالنوايا الحميدة للرئيس قد تتمخض عن نوع من التثليث المكثَّف المفضي إلى فيض من الصراعات والفوضى. هل يعني إصغاء الرئيس، مثلاً، لشكوى أحد أعضاء الهيئة التدريسية ضد آخر تأييداً للشاكي؟ هل يتوجب على العميد أن يدعم صاحب الشكوى، إذا طالبه الرئيس بمعالجة

الأمر؟ هل الرؤساء أقدر على إدارة الشؤون الجزئية من الهيئات التدريسية، وهذه الأخيرة أقْدَر على جر الرئيس إلى مشروعات صغيرة؟

حلول لمشكلات إداريي الحلقات الوسطى

مع أنني لست متوفراً على حلول بسيطة وسهلة أوزِّعها يميناً وشمالاً، مؤمنٌ أنا إيماناً راسخاً بأن العمداء ورؤساء الأقسام يستطيعون تخفيف شدة أزمات إدارة الحلقات الوسطى النابعة من هذا التثليث المؤلف من الرئيس، الهيئة التدريسية، والعميد. بشيء من التدبير، العقل، الخيال، والتخطيط يستطيع أي قائد بارع، في الحقيقة، أن يوظف تداؤب هذه الآلية المثلثة فيقلب ما يبدو مأزقاً إلى فرصة مواتية. حين يريد أي رئيس أن يقيم علاقةً، تنسيقاً، أو صلة مع الهيئة التدريسية، مثلاً، يستطيع العميد أن يعتمد واحدة أو أكثر من المقاربات التالية:

أَعِدْ تقويم علاقتك مع الرئيس! تأكَّد، قبل كل شيء، من أنك متمتع بثقة الرئيس وبأن فعاليتك مع أعضاء الهيئة التدريسية لا تشوبها أي شائبة! بادرْ، ثانياً، إلى الاطمئنان إلى أنك أنت والرئيس قد ناقشتما جميع آليات التثليث والقواعد الأساسية التي ستتبعانها لتجنب الحيَل، استراتيجيات "فرق تسد!"، أو عواقب أخرى غير مقصودة للعلاقات بين الرئيس والهيئة التدريسية! كن واثقاً، أخيراً، من أنكما، أنت والرئيس، تقفان على أرضية مشتركة على صعيد تفهم أهداف مثل هذه الاتصالات جنباً إلى جنب مع الإحاطة بأساليب المتابعة!

أَعِدِ اختراع دورِكَ بوصفك عميداً! من شأن كون سلطة العميد شخصية في الغالب أكثر منها وظيفية، أو عائدة للموقع، (وهي غامضة التخوم)، أن يمنحك فُرصاً لإعادة تصميم الطرق التي تتبعها في التعامل مع أعضاء هيئتك التدريسية ورئيسك. ربما أنت بحاجة إلى زيادة حميمية تعاونك مع رؤساء الأقسام وقادة مجلس شيوخ هيئة المدرسين. ربما ينبغي لك أن تتعاون مع رئيسك بقَدْر أكبر من الفعالية للتعرف على الحاجات،

القضايا، والأولويات الأكاديمية. قد تكون مطالباً بتنظيم المزيد من اللقاءات لك وللرئيس مع رؤساء أقسام وأعضاء هيئة تدريسية رئيسيين في كل من الأجنحة الأكاديمية. صحيح أن سلطة العميد محدودة ولكن استقلاليته هائلة.

استعدْ شهرتكَ على صعيد الاتصالات القائمة على الانفتاح! ليس التواصل مسار خيار صفري. إذا رغب الرئيس في مزيد من التواصل مع أعضاء الهيئة التدريسية، فإن ذلك لا يعني أن عليك أن تُقلّص من تواصلك أنتَ. هل تدعو إلى التواصل المكشوف قولاً وفعلاً؟ هل تخرج إلى أرجاء المدينة الجامعية وتتوغل في فضاءات عمل الهيئة التدريسية (بما فيها غرف الصف) بانتظام؟ هل أنت بحاجة إلى أن تذكّر نفسك بأن قيادتك تتوقف على مدى توافرك، مدى قدرتك على سماع الهواجس الفردية وتفهمها، مدى استجابتك؟ قد تتسبب رضوض المعارك بقتل حواسك وتقويض مهاراتك التواصلية. قد يكون الشيء نفسه صحيحاً بالنسبة إلى رؤساء الأقسام.

قد يقع العمداء وإداريو الحلقات الوسطى الآخرون ضحايا مخاطر العلاقات بين الرئيس والهيئة التدريسية أو يهتدون إلى جملة الفرص التي تفرزها سلسلة الأزمات والمآزق المتواصلة فيصبحون قادة أكاديميين أوفر غنىً وأكثر إبداعاً. وفي هذه الأثناء يستطيعون أن يخففوا من شراسة آلية المعارضة.

العلاقات بين العمداء ورؤساء الأقسام

من التحديات الرئيسية التي يمكن لأي عميد أكاديمي أن يواجهها تطوير أو تنمية علاقات فعالة مع رؤساء أقسام ذوي اختصاصات أكاديمية متنوعة. ثمة عدد من الألغاز والصراعات الطبيعية (إن لم تكن المتأصلة) التي تؤدي على نحو شبه دائم إلى تعقيد العلاقات بين العمداء ورؤساء الأقسام. عاينْ القائمة القصيرة التالية للعوامل التي تبرز على السطح لدى اجتماع العمداء ورؤساء الأقسام.

اختلاف الاختصاصات. من شبه المؤكد أن العميد يأتي من حقل اختصاصي معين مشبعاً حتى الثمالة بما لدى هذا الحقل من منطلقات، قيم، وتطلعات بشأن كل من المنهاج ونمط التدريس. حتى أكثر العمداء إنصافاً وحياداً يظلون "مشروطين" بتجاربهم وأنماط تدريبهم الخاصة. كيف يعامل مثل هذا العميد جميع رؤساء الأقسام بطريقة متوازنة؟ ما الذي يستطيع رؤساء الأقسام أن يفعلوه لضمان المعاملة المتكافئة؟

أشكال انحياز رؤساء الأقسام. على الدوام لن يكون رئيس القسم إلا مطلعاً على الولاءات الاختصاصية ــ فعلية كانت أم وهمية ــ للعميد ومستعداً، بالتالي، للتصرف وفقاً لذلك. من شأن ذلك أن يعني انتظاراً للدعم إذا كانت الاهتمامات الاختصاصية متطابقة وتوقعاً للتحامل إذا لم تكن كذلك. كيف يستطيع العميد أن يتغلب على مثل هذه الافتراضات أو الأحكام المسبقة؟ كيف يتعين على رؤساء الأقسام أن يعالجوا انحيازاتهم الخاصة؟

سلطة غير متكافئة. تتطور علاقات الأدوار في سياق سلطة معينة. فالعميد متمتع بسلطة المنصب المؤسساتية التي تخوله اتخاذ قرارات معينة ذات مستويات عليا في حين لا يملك رئيس القسم سوى سلطة تمثيل قسمه. كيف يُبْحر العميد عبر خطوط السلطة المراوغة؟ كيف يسعى رئيس القسم إلى تحقيق التوازن بين هذه الفروق على صعيد السلطة؟

إذا كنت تنتظر مني قَدْراً عظيماً من الحكمة حول هذه الإشكاليات المرتبطة بالعلاقات بين العمداء ورؤساء الأقسام، فأنت على خطأ. بيد أنني، مع ذلك، أعلم أن على العمداء أن يبقوا متنبهين إلى أمارات المعارضة والاختلال الوظيفي التي تستطيع أن تسمم المعنويات وتنذر بفيض من المشكلات الوشيكة. وعلى رؤساء الأقسام أن يتعاونوا فيما بينهم ليشكلوا تحالفاً ناجحاً مع العميد. يبدو

أن الكليات، كغيرها من أماكن العمل المعاصرة بلا استثناء، إنْ هي إلا بؤر يتنامى فيها الحقد والعنف ـ بؤر تغذي المعارضين وترعاهم.

الاستراتيجيات التي تنجح

أفضلُ العمداء الذين أعرفهم يعتمدون استراتيجيات حل صراعات متفوقة، تدخلات وقائية، ومهارات بشرية لتعزيز اللباقة، الانسجام، والإرادة الطيبة فيما بينهم وبين رؤساء أقسامهم. فيما يلي بضع استراتيجيات مطروحة للتأمل والتقويم على صعيد أهميتها بالنسبة إلى مدينتك الجامعية: ليس ثمة ما هو مذهل بجدته أو سِحْره في هذه المفاهيم والممارسات، ولكن أكثريتها شيطانية الصعوبة في التطبيق في العالم العملي لفن إدارة الحلقات الوسطى.

ضع الانحرافات على الطاولة!

من المفيد في الغالب إزالة أعشاب الانحراف الضارة في بداية أي نقاش، مشروع، أو مغامرة تعاونية. يستطيع العميد أن يقول لرئيسة القسم: "أعلم يا ماري أين هي مصالحك وما ترينه مهماً بالنسبة إلى قسمك، أتوقع منك أن تعرضي تلك المصالح والقيم بحيوية في أثناء تعاوننا. اسمحي لي أن أخبرك عن المكان الذي أجيء منه حتى نكون واضحين من البداية حول هذه المسائل." البداية الموفقة تعني نصف الإنجاز فيما يخص جُل التفاعلات مع رؤساء الأقسام.

اتفق مع رؤساء الأقسام على الاهتداء إلى حلول للمشكلات ليس فيها إلا الربح!

في إطار السلطة، ستكون العلاقات بين العميد ورئيس القسم أقل صدامية وأحسن زمالة إذا بقي الطرفان، كلاهما، حريصين على العمل من أجل الوصول إلى نتائج إيجابية بدلاً من خيارات الربح والخسارة: قد يقول العميد: "أريد، يا جون، أن أوفّر من هذا المشروع العائد للقسم مالاً يكفي لتمويل بعض الحيازات الأساسية للمكتبة. إذا ساعدتني في ذلك، فسوف أضمن حصول هيئتك التدريسية على

التقدير الذي ترى أنها تستحقه على جودة إنجازها." إن النجاح المشترك يفضي دائماً إلى شراكات أكثر نجاحاً.

اهتدِ إلى طُرُق لتمكين رئيس القسم!

على الدوام تبقى العمادة الناجحة منطوية على تقاسم السلطة. وذلك، بالطبع، جزء من المنطق الداعي إلى وضع أهداف ليس فيها سوى الربح في وقت مبكر من العلاقة ومن تحديد الأهداف مع رئيس القسم في الأعمال المشتركة. ثمة فن في عملية التمكين يتجاوز التحديد المجرد للمهمات أو التشجيع المرح ("إنها فرصتُكِ للتألق، يا سالي، أعوّل عليكِ في النجاح") يبدأ الفن بالإصغاء البارع الذي يثبت أن العميد يفهم ويقوّم أفكار رئيس القسم وهواجسه بالفعل، يلتمس مساهمته في تقويم المسألة أو المشروع، ويتوِّج بتأكيد الثقة بأن رئيس القسم شريك موثوق وكفؤ. إن رئيس القسم الذي يستطيع أن يبادر من جهة وأن يتجاوب من الجهة الثانية سوف يقوّي الشراكة تقوية لا تقاس. لا تُبْنَى صروح الزمالة إلا على أساس مثل هذا الفن.

ليس ثمة أي سِحْر، كما قلت من قبل. هناك عدد غير قليل من الممارسات المحذلقة والمعقّدة التي سيعكف أصحاب الضمائر الحية من العمداء ورؤساء الأقسام على معاينتها، والمبادرة (حين تكون ملائمة) إلى تطبيقها: حل النزاعات، التخطيط الاستراتيجي، الإشراف، التشاور، فرق العمل الخاصة متعددة الوظائف، ورشات عمل التواصل/ التنسيق ومستشاروه، أدوات روز معنويات الهيئة التدريسية، نماذج تشكيل الفرق - والقائمة طويلة. إلا أن أياً من هذه الممارسات لن تنجح في غياب الاستراتيجيات الأساسية الثلاث المذكورة. ما من إداري أكاديمي يستطيع أن يبقى بمنأى عن بعض التوتر والصراع في مكان العمل. والقادة الأكثر نجاحاً إن هم إلا أولئك الذين يتقنون فن تعزيز روح الفريق وهم يَقْلِبون رؤساءَ الأقسام والآخرين إلى شركاء لتحقيق الحلم المشترك لدى فريق قيادي.

استراتيجيات إضافية لكسب المعارضين

يعلم العميد المجرب أو رئيس القسم صاحب الخبرة أن "المعارضين" كما تقول إحدى البديهيات التوراتية "سيكونون معك دائماً." أما السؤال فمتمثل، ببساطة، بما يلي: ما المطلوب من الإداري؟ ليس ثمة، بالطبع، أي حل بسيط أو فريد، ويظل التعامل مع المعارضين امتحاناً للصبر، الحكمة، ومهارات فهم الناس. فيما يلي بضعة أمور جديرة بالتأمل.

عاين الواقع!

لمجرد ظهور هؤلاء المعارضين بوصفهم أشواكاً في خاصرتك، لا تبادرْ إلى شطبهم على أنهم منتقدون لا يُرجى منهم أي خير، خصوصاً إذا اهتديت إلى بعض الأطروحات المشتركة. هل أنت عصي على المقابلة أو المقاربة؟ هل أنت متعسف ومزاجي؟ هل تميل إلى المحاباة؟ هل أنت ميال إلى التسويف والمماطلة فيما يخص مشروعات مهمة؟ ليست هذه إلا بضع أشواك سلبية قد تعترض سبيلك، ومن المهم بالنسبة إليك أن تنظر إلى نفسك بصدق وأمانة وتحديد الصلاحية التي يمكن الاهتداء إليها.

ادرسْ المصدر!

عليك أن تعرف معارضيك معرفة تكفي لتمكينك من الوقوف على دوافعهم وعلى مدى احتمال اتصاف شكاواهم بالدقة. من الطبيعي أن التنميط قد يكون خطراً، ولكن عليك أن تعرف هوية من يُحتمل أن يكون مطالباً بالعَرْش، ومن يُحتمل أن يبقى متذمراً مزمناً (نقّاقاً). إذا تحليت بالأمانة في معاينتك للواقع، فإن من شأن دراسة مصدر هذا الادعاء أو ذاك أن يساعدك على إبقائه تحت المراقبة.

اكسَبْ معارضيك!

ستلاحظ أن من الممكن قراءة هذه النصيحة الوجيزة بطريقتين. في بعض الحالات قد تكون الاستراتيجية المثلى متمثلة بمجابهة المعارض مجابهة تتصف بأكبر قَدْر ممكن من المباشرة والمهنية المسلكية وصولاً إلى اقتحام المشكلة بما تستطيعه من شدة أو عنف. بيد أن من شأن النصيحة أن تعني أيضاً كسب المعارض إلى صفك. إذا أدرك المعارضون أنك تُقَدِّرُ النقد عالياً، فإن لديك فرصة تتيح لك تحويل الأعداء إلى حلفاء. لن ترغب قط في تفويت مثل تلك الفرصة (ماكدانييل، تشرين الثاني/ نوفمبر 2000).

خلاصة

بعدد كبير من الطرق، يكون أسلوب التعامل مع المعارضين متجذراً في فن الإدارة وعلْمها. لسنا، آخر المطاف، إلا منخرطين في أعمال إدارة الناس. ونحن الذين نعمل قادة في المؤسسات الأكاديمية مكلفون بالعمل مع الناس ومن خلالهم لأداء رسالة القسم، المدرسة، المعهد، الكلية، أو الجامعة. قيادة الناس عمل صعب. أحياناً يتطلب أداء الرسالة سلطة المنصب دون مشاركة أولئك الذين تقودهم إلا مكرهين؛ أحياناً يكون ضبط المعارضين والآخرين الذين يرفضون المساهمة في عمل الفريق لتحقيق أهداف جديدة أو حتى طردهم واجباً ملزماً. قال ماكيافيلي Machiavelli في كتابه **الأمير** (1513): إن كون القائد مصدر خوف أكثر أهمية من كونه موضوعَ محبة. في بعض الحالات يتوجب عليك أن تتخذ تدبيراً صارماً ضد المعارضين لمصلحة المؤسسة. فكَسْبُ المعارضين قد يصبح عبئاً ثقيلاً فعلاً على العمل.

من الأكثر إقناعاً، ومن الأجدى على المدى الطويل، كسب معارضيك إلى صفك. ذلك يتطلب الصدقية الشخصية المكتسبة بالاستقامة المطردة، بالسلوك

الباني للثقة، بتحميل المسؤولية، بالإنصاف في صنع القرار، وبإحساس صادق بالخدمة متأصل في عبارة مدير. إذا رأى أولئك الذين تقودهم أنك شخص يضع المصالح النبيلة للقسم والكلية والمصالح المشروعة للمرؤوسين والأتباع فوق المصالح الأنانية، فإن كَسْبَ المعارضين يكون ممكناً، حتى في مكان العمل المأزوم للأكاديمية حيث تكون العلل المكتبية البيروقراطية طاغية. لا تقف هذه المهمة عند حدود تجنب الصراع أو تحاشي استفزاز الناس: ما من مهمة مكرسة على الاسترضاء والتودد سبق لها أن كسبت حرباً قط. يبقى الإداريون الناجحون على الدوام في حَمْلَة متواصلة من أجل بلوغ أهداف استراتيجية للمؤسسة وصولاً إلى استنفار تأييد جميع المساهمين في الحملة.

متعذر إقناع الجميع بحب الأمير، وفيما يخص عدداً من معارضيك قد لا تكون آملاً في بلوغ ما هو أكثر من الاحترام القَسْري المثقل بالحسد. قد تبدد ما هو أكثر مما ينبغي من الوقت دائباً على رَعْي "قطيع من القطط" والقلق بشأن معارضيك. كُنْ واثقاً بأن كل قائد قوي يقوم دائماً بخلق بعض المعارضين الذين يظلون أشواكاً في البشرة الإدارية. ذلك لا يعني أن عليك أن تمتنع عن مواصلة تجاوز تهدئة خصومك بغية قلبهم إلى حلفاء. حين تتم إجادة كسب المعارضين، سيكون الإداري الأكاديمي، عادة، محبوباً أكثر منه مصدر خوف. ومع كل الاحترام الواجب لماكيافيلي، أليس من شأن ذلك أن يكون أفضل؟

مراجع الفصل

- Adams, S. (1996). The Dilbert principle. New York, NY: Harper Collins.
- Adams, S. (1997). Casual day has gone too far. Kansas City. MO: Andrews & McMeel.
- Austin, A. E.; Rice, R. E.; & Splete, A. P. (1991). A good place to work: Sourcebook for the academic workplace. Washington, DC: Council of Independent Colleges.

- Bennett, J. B., & Figuli, D. J. (1993). Enhancing departmental leadership: The roles of the chairperson. Phoenix, AZ: Oryx.

- Higgerson, M. L. (1996). Communication skills for department chairs. Bolton, MA: Anker.

- Leaming, D. R. (1998). Academic leadership: A practical guide to chairng the department. Bolton, MA: Anker.

- Lucas, A. F. (1994). Strengthening departmental leadership: A team-building guide for chairs in colleges and universities. San Francisco, CA: Jossey – Bass.

- McDaniel, T. R. (1999, November). Faculty morale: A dean's duty? Academic Leader.

- McDaniel, T. R. (2000, January). President – faculty relations: A dean's dilemma? Academic Leader.

- McDaniel, T. R. (2000, October). Dilbert on deaning. Academic Leader.

- McDaniel, T. R. (2000, November). Dean – department chair relations. Academic Leader.

- McDaniel, T. R. (2001, February). The dean's detractors. Academic Leader.

- Sax, L. J., Astin; A. W., Korn, W. S. & Gilmartin, S. K. (1999). The American college teacher. Los Angeles, CA: Hihger Education Research Institute.

- Tucker, A. (1993). Chairing the academic department: Leadership among peers (3rd ed). Phoenix, AZ: Oryx.

- Tucker, A., & Bryan, R. A. (1988). The acamemic dean: Dove, dragon, and diplomat. New York, NY: Macmillan.

- Weber, M. (1946). From Max Weber: Essays in sociology. H. H. Gerth & C. Wright Mills (Trans). New York, NY: Oxford University Press.

الفصل السابع

إزالة الدفاعات السلبية

إليوت إي. بود

ما يبدأُ محاولةً من جانب رئيس القسم لمناقشة وتصويب سلوك أحد أعضاء هيئته التدريسية، سرعان ما ينقلب فجأة استفتاءً على مهارات ذلك الرئيس ومواصفاته!

يسوق أستاذُ الإدارة توم بيترز Tom Peters في كتابه الازدهار على الفوضى Thriving on Chaos (1988) توكيداً جريئاً عن السلوك الإداري الذي يشكل العمود الفقري لمجمل المقدمة المنطقية لهذا الفصل. يقول بيترز: "ربما كان اتباع قواعد الإدارة لعبة طريفة في أجواء السنوات الغابرة الراكدة. أما اليوم فالأمر مختلف. لا بد للمدراء من أن يوجدوا عوالم جديدة، يدمروها، فيعيدوا إيجادها من جديد. ومثل أفعال الخَلْق الشُّجاعة هذه يجب أن تنطلق من رؤية تكون ليس فقط مُلهمة للناس بل ومشجِّعة لهم على الانخراط في مخاطرات يومية منطوية على سلاسل من عمليات اختبار الرؤية، تعديلها، وتوسيعها". (ص: 400 ـ 401).

من الثابت، بلا استثناء، أن التغيير المطرد المترتب على قيام رؤساء الأقسام والعمداء بالخلق والتدمير ثم إعادة الخلق، يفضي إلى إيجاد أجواء يغرق فيها أعضاء الهيئة التدريسية في بحر من القلق واللايقين. من غير المؤكد أن مثل هذا اللايقين شر مطلق بالضرورة. يعتقد دعاة نظرية النظام ونظرية المعلومات أن أنظمة مشبعة بقَدْر ملحوظ من الضياع (اللايقين) تشتمل أيضاً على طاقات كبيرة. يقول دافت

Daft (2000)، مثلاً، إن المنظمات، كالأنظمة المنفتحة، ملزمة دائماً بالحصول على طاقة جديدة من البيئة كي تتمكن من البقاء. ثم يتابع كلامه ليستخلص أن "من شأن أنظمة الانفتاح أن تكون شديدة التعقيد... يتعين على المنظمة أن تكتشف وتحوز الموارد المطلوبة، أن تفسر التحولات البيئية وتعمل وفقها، أن تصرِّف المنتوجات، وأن تتحكم بالنشاطات الداخلية وتنسِّقها في مواجهة الاضطرابات والتقلبات البيئية". (ص:14). إذا فَعَلَتْ ذلك كله، فإن من المحتمل أن تبقى قادرة على صون ذاتها إلى أجل غير مسمى.

ثمة، مع ذلك، نتاج جانبي سلبي محتمل لهذه الحالة من اللايقين، ألا وهو تصور وجود نوع من الخطر من جانب عدد كبير من أعضاء الهيئة التدريسية. يبقى مستوى التهديد متناسباً مع تصور مستوى المخاطرة التي يتعين علينا أن نُقْدم عليها لمتابعة التعامل. يلاحظ مايرز ومايرز Myers and Myers (1982) أن "جزءاً كبيراً من اتصالاتك الشخصية البينية يتوقف على طبيعة تحديدك لوضعك. تقويمك لمدى خطورة أو عدم خطورة تفاعلك مع الآخرين يكون من منطلق احترامك لنفسك. ينطوي تواصلك مع الآخرين على نوع معين من أنواع المخاطرة... فأنت تتصرف على أساس مدى ما تكون آمناً باعتقادك. إذا لم تشعر بالأمان فإنك ستلوذ باستراتيجيات دفاعية". (ص: 163).

تقدم مستشارة الاتصالات شارون إليسون Sharon Ellison (1994) الإيجاز الأفضل للمشكلة باستخدام استراتيجيات دفاعية في البيئة التنظيمية. في المواد التي ظلت دائبة على تطويرها خدمة لزبائنها، تقول المستشارة إن للنزوع الدفاعي عدداً من الأثمان المعينة القابلة للقياس، على المستويين المسلكي والشخصي على حد سواء. وبعض الأثمان المسلكية التي تتوقف عندها تشتمل على فقدان الاحترام، تقلص فرص الترقية الوظيفية، تدهور الأداء الجامعي، خسران الزبائن، وضياع الموارد. ومن الأثمان الشخصية التي تأتي أليسون على ذكرها يرد فقدان احترام

الذات، تقلُص النمو الشخصي، ضياع الحميمية، وتلاشي الصداقة. ثم تستنتج إليسون قائلة: "النزوع الدفاعي طاغ! وهو باهظ الثمن ـ بالنسبة إلى الأفراد، العائلات، المنظمات المسلكية، الشركات، والمجتمع". (ص:1).

بوصفي مراقباً لسلوك التواصل الإنساني، تأكدتُ عبر الأعوام أن البشر يميلون إلى أن يكونوا مخلوقات ذات نمط قابل للتنبؤ. يقول مايرز ومايرز (1982): "ما إن تتم استثارة النزوع الدفاعي، حتى يصبح الناس ميالين إلى اللجوء إلى الطقوس الضحلة والسلوك الحمائي". (الحماية) (ص: 168). لعل أحد أفضل أمثلة هذا النموذج من السلوك النمطي المتكرر في انتسابه إلى ظاهرة التواصل هو ذلك الذي نستطيع أن نجده في النمط الدّوري للتواصل الدفاعي.

الدورة الدفاعية

تتمثل الخطوة الأولى على طريق فهم الدفاعات السلبية والتغلب عليها بفهم طبيعة الدورة الدفاعية ووفرتها الدورية (ليونارد Leonard، 1982) من المفيد تصور الدورة الدفاعية قبواً فولاذياً في أحد المصارف. قبل انطلاق الدورة الدفاعية، يكون باب القبو مفتوحاً ويمكننا دخوله والخروج منه كما نشاء. تنشأ المشكلة عندما ندخل إلى قبو المصرف هذا ويُصفَقُ الباب منغلقاً وراءنا. وحين يجري إطلاق الدورة الدفاعية يصبح الخروج متعذراً افتراضياً. ثمة المزيد عن الموضوع فيما بعد.

لا يتجسد النزوع الدفاعي في فراغ. فالدخول في القبو يتطلب حدثاً طائشاً. وأحداث التواصل أو أجواؤه التي تشي بنوع من التهديد للمتلقي هي التي تتمخض نموذجياً عن ردود أفعال دفاعية في مجال التواصل. يمكن لهذا أن يحصل بقطع النظر عما إذا كان تهديد معين مقصوداً أم لا. إذا تم تلقي الاتصال وتفسيره من قبل الملتقي على أنه هجوم من نمط معين، فإن المتلقي سوف يبادر إلى التحرك للدفاع عن نفسه. وعند هذه النقطة يكون المتلقي قد قرر، بوعي أو بدونه، الدخول في ذلك

القبو الفولاذي. إنه ينتقل إلى قلب الدورة الدفاعية عند المستوى الأول من درجات النزوع الدفاعي: مستوى الدفاع بالإنكار.

المستوى الأول: الدفاع بالإنكار

الدفاع بالإنكار وضع ليس مهماً فيه ما أنا متهم به أو ما إذا كنت فعلته؛ رد فعلي الأول هو إنكار التورط أو المعرفة بأي من الأشكال. وهذا الإنكار نفسه بالذات لا يلبث أن يفضي إلى تأبيد الدورة الدفاعية وتصعيدها. إذا بادرتَ بالفعل إلى اتهامي بشيء، فإن إنكاري يعني من حيث الجوهر أنك كذاب ويشجعني على رؤية رد فعلك هجوماً. إذ ذاك ندخل في الدورة الدفاعية على المستوى الأول من درجات النزوع الدفاعي، في حلقة الدفاع بالإنكار، حيث ينغلق باب القبو علينا ونصبح مسجونين.

من الجهة المقابلة، إذا لم تتهمني ـ أو تهددني أو تهاجمني بطريقة أو بأخرى ـ فقد أظل مصراً على رؤية إنكارك نوعاً من الهجوم علي. والتعرض لتهمة شن الهجوم ليس أقل تهديداً من تلقي تهمة الكذب. على الرغم من وجود بعض الاستراتيجيات القابلة للتوظيف من أجل كَسْر الحلقة، فإننا نُقْدِمُ، بالضرورة، على إساءة استخدام هذه الاستراتيجيات، كما سأناقش لاحقاً. أما الحصيلة الصافية فهي متابعة الدورة الدفاعية الحتمية للتصاعد.

على المستوى الأول من النزوع الدفاعي، من الدفاع بالإنكار، يظل الطرفان المحبوسان في هذا القبو المصري المغلق دائبَيْن على كيل الاتهامات والإنكارات. "نعم أنت فعلت!" "لا، لم أفعل!" "بلى، أنت فعلت!" "لا، لم أفعل!" عاجلاً أو آجلاً، سيبدأ هذا الطرف أو ذاك برؤية أنه موشك على فقدان الحجة القائمة على استراتيجية الإنكار. هل يرضى المرء بالهزيمة؟ ربما لا. ما إن يصبح حبيسَ الدَّوْرة الدفاعية، حتى يغدو أي طرف يرى أنه بات موشكاً على خسارة معركة النقاش

المستند إلى أساس الإنكار ميالاً، ربما، إلى الارتقاء إلى المستوى الثاني من النزوع الدفاعي، المستوى المعروف باسم الدفاع بالتبرير أو التسويغ.

المستوى الثاني: الدفاع بالتبرير

إذا عجزت عن إنكار ما أرى أنني متهم به، أستطيع دائماً أن أحاول تبرير أفعالي. هاكم ما قد يبدو مثالاً نموذجياً: "لم أفعل ذلك، وحتى إذا فعلته، فقد كان عندي سبب وجيه"!

ما إن يصعد أحد الطرفين إلى المستوى الثاني، حتى يرى الآخر نفسه مرشحاً لتلقي الهزيمة. هل يرضى المرء بالهزيمة؟ ربما لا، مرة أخرى. سيبادر المَعْنيُّ إلى التصعيد حاذياً تماماً حَذْوَ الشخص الأول، فيُمْسي الطرفان، كلاهما، على المستوى الثاني من النزوع الدفاعي: "كان عندي سبب وجيه!" "لماذا تنزعج مني؟ ما من أحد إلا ويقع في هذا!" "أنا لا أوجه كلامي إلى الجميع، أنا أكلمك أنتَ!" يقوم هذا السلوك بتسليط الضوء على التبرير والتبرير المضاد.

المستوى الثالث: الدفاع بالهجوم

عاجلاً أو آجلاً، سيرى أحد الطرفين أنه موشك على خسارة النقاش القائم على أساس التبرير. مرة أخرى، هل يرضى المرء بالهزيمة؟ وكما من قبل فإن الجواب هو: ربما لا. من المحتمل للجدل أن يتصاعد إلى المستوى الثالث والأخير من دورة النزوع الدفاعي: مستوى الدفاع بالهجوم. إذا رأيتُ أنني لا أستطيع أن أنكر بنجاح ما تتهمني أو تهددني به، وإذا عجزت أن أبرر بنجاح أفعالي، فإنني أستطيع على الدوام أن أهاجمك شخصياً. "أنا لم أفعل ذلك، ولكن حتى إذا فعلت فقد كانت لدي أسبابي الوجيهة جداً. غير أن أياً من هذا ما كان ليحصل لو لم تكن أنت نفسك رئيس قسم غارقاً في الفساد." من المألوف أن يجد رؤساء أقسام وعمداء أنفسهم في هذا الموقف. ما انطلق بوصفه محاولة من جانب رئيس القسم لمناقشة وتصويب سلوك

أحد أعضاء الهيئة التدريسية، ما لبث أن انقلب فجأة إلى استفتاء على مهارات رئيس القسم ومؤهلاته.

في مواجهة هذا المستوى الثالث والأخير من النزوع الدفاعي، نبادر حتماً إلى الهجوم المعاكس: بتنا الآن في صيغة هجوم وهجوم مضاد. ووفقاً لطبيعة مناخ التواصل في المؤسسة، ولطابع العلاقة السابقة بين طرفي دورة النزوع الدفاعي، إلى درجة معينة، يمكن لمستوى النزوع الدفاعي هذا أن يصبح بالغ الحدة وشخصياً. يتكرر تعامي الأطراف عن الأهداف والأغراض الأصلية متركزين على تحقيق هدف واحد ووحيد: الفوز. رغم كل ما لدينا من تدريب وخبرة وذكاء، نبقى مصرين على تحديد الوضع من منطلقات شخصية جداً، شديدة الخصوصية، إذ نراه وضعاً يوجب على أحد الطرفين أن يخسر إذا كان الربح من نصيب الآخر.

زيادةً للطين بلة، وفي حَمْأَة الوضع، يُضْفي الطرفان معنى جديداً على كلمة "ربح". عبر نوع من إعادة التحديد الخَلاّقة، لا يلبث الربح فجأة أن يكتسب معنى خسران ما هو أقل مما يخسره الشخص الآخر. وفي ظل هذا التحديد الجديد، يستطيع أعضاء الهيئة التدريسية أن يربحوا بمجرد إيذاء الآخرين أو تدميرهم بمستويات تفوق مستويات تعرضهم هم للتدمير. وحسب أي من المعايير الموضوعية تكون اللعبة قد انزلقت دائرةُ الربح مقابل الخسارة إلى دائرة الخسارة مقابل الخسارة، حتى يتعرض جميع الأطراف للتخريب جراء الهجمات. أما المحصلة فليست إلا مُناخاً دفاعياً انقلب هجومياً ومدمراً، دائباً على تعطيل الصلة والإدارة الناجحتين. إلا أن العملية لا تتوقف هنا.

دورة النزوع الدفاعي المكررة

عاجلاً أو آجلاً سيتوصل واحد أو أكثر من المحبوسين في القبو جراء دورة النزوع الدفاعي هذه إلى استنتاج يقول إن الطرف المقابل أكثر منهم خسة ودناءة وإنهم موشكون على تجرع كأس الهزيمة في حال استمرار التمسك باستراتيجية

الهجوم الدفاعية. من غير المحتمل، مرة أخرى، أن يذعنوا ببساطة ويسلموا بالهزيمة. إن السؤال هو: وإلى أين بعد هذا كله؟ يكمن الجواب في اسم العملية: الدورة الدفاعية. إنها عملية دَوْرية. حين يرى أحد الأطراف أنه موشك على تلقي الهزيمة على مستوى الهجوم، سيبادر المرء ببساطة إلى التصعيد عائداً القهقرى إلى نقطة البداية ـ نقطة الدفاع بالإنكار ـ ويستأنف الدورة. وفي هذا التجلي الأشد بخلاً، تكون دورة النزوع الدفاعي أشبه بما يلي:

"أنا لم أفعل ذلك"!

"حتى إذا فعلتُه فقد كان عندي سبب وجيه"!

"ما من شيء من هذا كله كان سيحدث لو لم تكن أنت إدارياً بالغ السوء والفساد"!

"ولكن لماذا أنت منزعج؟ أنا لم أفعل شيئاً على أي حال"!

استراتيجيات كَسْر الدورة

كما قلتُ من قبل، ما إن يتم إطلاق دورة النزوع الدفاعي ويَصْفُق باب قبو المصرف الفولاذي منغلقاً، حتى يصبح خروجنا من المأزق أقرب إلى المستحيل. ثمة، على أي حال، منهجان اثنان لكسر الدورة الدفاعية: فتح باب القبو، والخروج. إذا ما جرى توظيف هذين المنهجين على نحو مشروع لكبح دورة النزوع، فإن من شأنهما تزويدنا بمخرج مناسب. مما يدعو للأسف أن المنهجين المتوفرين لإنهاء الدورة مستخدمان نموذجياً بوصفهما استراتيجيتين في إطار دورة النزوع الدفاعي، بما يؤدي إلى تأبيد الوضع بدلاً من وضع حد له.

التسليم بالهزيمة

تحديداً، يستطيع المرء نظرياً وضع حد للدورة بعد أن باتت منطلقة بمجرد الموافقة على الخسارة. إذا أقدم واحد أو أكثر من الأطراف ووافق، عند أي نقطة

من نقاط التصعيد الدوري، على الخسارة، فإن التصعيد يتوقف، الباب يُفتح، ونغدو قادرين على الخروج. يقوم هذا الوضع بوصف الاستخدام المشروع لهذه الاستراتيجية القائمة على إنهاء دورة النزوع الدفاعي. غير أن الأكثر احتمالاً بما لا يقاس هو أننا لا نسلّم بالهزيمة في الحقيقة، بل نوافق، بالأحرى، على الربح بالخسارة، عبر حال يتكرر وصفها بـ"أعراض الأم اليهودية المتزامنة" أو "أعراض الأجداد المتروكين المتزامنة". فبدلاً من التسليم بالهزيمة الفعلية، نقبل بأن نكون في حالة أسوأ من حالة الشخص الآخر وفي ظل المنطق الأعوج لهذه اللعبة النفسية نغدو، إذ نكون في حالة أسوأ، في حالة أفضل عملياً. يمكنك تصوير الأجداد المتروكين جالسين في بيت الرعاية والتمريض عاكفين على مقارنة الملاحظات حول مدى تعرضهم للإهمال من جانب أسرهم. إن الطرف الرابح هو فريق الأجداد الذين يكونون الأكثر تعرضاً للإهمال. يصبح الوضع وضعاً يغدو فيه الانزلاق إلى حالة أسوأ من الآخر وسامَ شرف.

عندما يجري توظيف هذه الاستراتيجية في دورة النزوع الدفاعي تحت قناع محاولة لإنهاء الدورة، فإن ما يحصل لا يعدو كونه، ببساطة، إعادة توجيه للدورة نحو خط جدالي جديد. باتت الأطراف الآن تتنازع حول مَنْ الذي يعاني أكثر ومَنْ هو الشهيد الحقيقي في الوضع الراهن. ما زالت الأطراف تدافع عن مواقعها بالإنكار، بالتبرير، وبالهجوم. الفرق الوحيد هو أن تركيز الدفاع قد تحوَّل إلى نوع من الدفاع عمن هو الخاسر الحقيقي فيصبحَ الرابحَ الحقيقي، بالتالي. من الواضح أن الباب لم يُفْتح، وأن الدورة لم تنته.

وقف الاتصال

ثمة استراتيجية ثانية قد تفيد في وضع حد لدورة النزوع الدفاعي - إذا ما جرى استخدامها على نحو مشروع - ألا وهي استراتيجية وقف الاتصال. قد يتخذ الأمر أشكالاً كثيرة بما فيها الاتفاق على الاختلاف بمجرد الإقرار بأن موضوعات معينة

ليست أموراً نستطيع مناقشتها مناقشة مثمرة. تذكروا أن دورة النزوع الدفاعي إن هي إلا عملية اتصال. تستمد وقودها من الاتصال المدمر المستمر. وإحدى طرق وضع حد لمثل هذه الدورة هو إلغاء مصدر الطاقة الذي يغذيها، أي وقف الاتصال. إذا ما أبدى واحد أو أكثر من الأطراف موافقة على وقف التواصل بشأن الموضوع بطريقة لا تنم عن الازدراء، فإن من شأن الدورة أن تتوقف، من شأن الباب أن ينفتح، ومن شأننا نحن أن نكون قادرين على الخروج.

من المؤسف أن هذه المقاربة، مثلها مثل الاستراتيجية الأولى، نادراً ما يجري توظيفها على نحو مشروع. الأكثر احتمالاً هو الوضع الذي يُقْدم فيه طرف أو أكثر على وقف الاتصال وسيلة لمعاقبة الطرف الآخر. ليس هذا، ببساطة، إلا صيغة أخرى من صيغ الهجوم وإن تكن صيغة هجوم صامتة. تتمثل طريقة غير مشروعة أخرى يُمْكِنُنا اعتمادها لتوظيف وقف الاتصال بالموافقة على وقف الاتصال مؤقتاً. في هذه المقاربة، يلوذ المرء بالانتظار إلى أن يكف الطرف الآخر عن النظر حيث يبادر إلى الهجوم من جديد. بأساليب معينة، يبقى المقصود هو مغافلة الآخر وإشعاره زيفاً بالسلام والهدوء. فبدلاً من فتح باب القبو لا تفضي هذه المقاربة إلى ما هو أكثر من إطالة أمد بقائنا مسجونين داخل دورة النزوع الدفاعي، وتأجيل التصعيد إلى وقت أكثر ملاءمة افتراضاً بالنسبة إلى المستخدم.

فهم طبيعة النزوع الدفاعي

يتطلب تطوير مقاربة أنجح لإدارة النزوع الدفاعي فهماً أفضل لطبيعة هذا النزوع. لعل المقالة الكلاسيكية في هذا المجال هي تلك التي نشرها جاك جيب Jack Gibb (1961) توصل جيب هذا إلى استنتاج يقول إن النزوع الدفاعي يستمد زَخَمه من التواصل الذي يُشْعر الناس بالراحة. وفي مقالته يأتي جيب على ست ميزات للتواصل تفضي إلى النزوع الدفاعي لدى المتلقي، هي ميزات:

1. التواصل التقويمي
2. التحكم/ التواصل الغائي
3. التواصل الاستراتيجي
4. التواصل المحايد، المفتقر إلى الاهتمام
5. التواصل الفوقي
6. التواصل المؤكّد

يوحي تيم ودِ تين Timm and De Tienne (1995) بأن أعضاء الهيئة التدريسية الذين يعيشون في أجواء دفاعية سيعتقدون بأنهم متعرضون لسلسلة طويلة من أحكام الإطراء/ الإدانة، من آليات التلاعب، من القواعد والأنظمة الثقيلة والجامدة، من الاستراتيجيات الموحية بالإشراك في صنع القرار دون إشراك، ومن الإداريين الذين "يحافظون على مواقعهم عبر الاستخفاف بالناس الصغار" (ص: 133).

يقدم كونراد وبول Conrad and Poole (1998) تفسيراً آخر لمقولات جيب في كتابهما عن الاتصال التنظيمي الاستراتيجي. يخلُصان إلى أن الناس يغدون دفاعيين عندما يجدون أنفسهم أمام اتصال يجعلهم يشعرون، إما من حيث المضمون أو من حيث الطريقة التي يتم بها، بأنهم باتوا عرضة لـ:

1. المحاكمة (حتى المديح يسبب الإزعاج حين يكون مفرطاً في المبالغة أو العلنية)
2. الاستغلال أو التحكم الشديد أو غير الملائم
3. الخداع، خصوصاً بالإيهام بأن لهم تأثير مهم في القرارات أو يضطلعون بأدوار ذات شأن في المنظمة حين يكون الأمر خلاف ذلك

4. نوع بارد، غير شخصي، عديم الحرص من المعاملة
5. التعامل معهم كما لو كانوا أشخاصاً أقل شأناً، عديمي الفائدة نسبياً
6. سيل من المواعظ الصادرة عن مسؤول متغطرس أو من أدعياء معرفة كل الأشياء

في فقرات سابقة من هذا الفصل لاحظتُ أن الناس يصبحون دفاعيين عموماً عندما يتصورون بأنهم يتعرضون للهجوم. نستطيع الآن تصفية ذلك التحديد. فالناس، ولا سيما في بيئة العمل، يميلون إلى أن يغدو دفاعيين حين يواجَهون باتصالات تبدو:

1. تقويمية، شخصية، أو تقديرية
2. متحكمة أو استغلالية
3. مخادعة أو مُغْرضة استراتيجياً
4. محايدة، باردة، غير شخصية، أو قائمة على إلغاء الصفة الإنسانية
5. قائمة على معاملة المتلقي وكأنه شخص أدنى مرتبة، وأقل قيمة
6. قائمة على المبالغة في التأكيد، الدوغماتية، أو الوعظ

قليلون منا سيجدون صعوبة في التسليم بأن اتصالاً كهذا من شأنه، حين يكون موجهاً إلينا، أن يدفعنا إلى التحلي بالعدوان وعدم الثقة. فعندما نجد أنفسنا أمام مثل هذه الاتصالات لا يسعنا إلا أن نُسْبِغ الصفة الشخصية على الموقف. نجد، في الحقيقة، أن جزءاً كبيراً من الأدبيات المعاصرة عن النزوع الدفاعي، يحدد المفهوم من منطلق نوع من رد الفعل على هجوم معين استهدف إدراك الفرد أو احترامه الذاتيين.

يرى مارتن Martin (1980) أن النزوع الدفاعي يشي بدافع حماية مكوِّنٌ مركزيٌ من مكوِّنات إدراك الذات، أو تقديم المرء لنفسه إيجابياً. أما آندرسون وغويريرو Anderson and Guerrero (1989) فيعرِّفان النزوع الدفاعي على أنه رد فعل وقائي ناجم عن خوف أو تهديد لأنا المرء. ثم يقوم ستامت، فانجلستي، ودالي Stamp, Vangelisti, and Daly (1992) بالتنظير للنزوع الدفاعي بوصفه ذا علاقة بخطأ ذاتي متصوَّر يرفض الفرد الاعتراف به وبنوع من الحساسية إزاء ذلك الخطأ. علاوة، يقول هؤلاء إن النزوع الدفاعي يكون، في حالات معينة، مرتبطاً بهجوم صادر عن شخص آخر يركز على ساحة أو قضية يراها المهاجم خللاً في الآخر. من الواضح أن التصور، أو الوهم، من جانب المهاجم والمهاجم (بكسر الجيم وفتحه) يلعب دوراً رئيسياً في تطور ردود أفعال دفاعية.

لقد قال بعض الباحثين إن النزوع الدفاعي ناجم عن غياب الاستعداد لتحمل أوجه الاختلاف لدى الآخرين، أو عن خوف من تغيير الذات (بيكر Baker 1980) فبحث هذا الأخير يقول إن رغبتنا في الحفاظ على الأمر الواقع وتجنب الاختلال المعرفي تقودنا إلى أن نصبح دفاعيين في صلتنا بالآخرين. أما آشفورث ولي Ashforth and Lee (1990) فيقولان، في دراسة للنزوع الدفاعي في المنظمات، إن هذا النزوع ليس إلا ردَّ فعلٍ على مصالح ذاتية. وتحديداً، يؤكدان أن أنماط السلوك الدفاعية مصممة لتجنب الفعل، للتهرب من اللوم، أو لتحاشي التغيير.

إذا تبنينا الفكرة التي تقول إن النزوع الدفاعي نابع من رغبة المرء في حماية صورته واحترامه الذاتيين، وإذا خطونا خطوة إضافية وسلّمنا بصحة موقف آشفورث ولي القائم على أن أنماط السلوك الدفاعية في أجواء المنظمات إن هي إلا ردود أفعال على مصالح ذاتية مصممة بهدف تجنب الفعل، اللوم، أو التغيير، فإننا، عندئذ، نكون قادرين على البدء بفهم النزوع الدفاعي بوصفه أحد عناصر السياسة التنظيمية التي تواجهنا في كل منظمة. من شأن النزوع الدفاعي من جانب عضو

الهيئة التدريسية أن يكون اتصالاً استراتيجياً مصمماً لخدمة مصلحته الذاتية وإحباط الجهود الرامية إلى تحسين الأداء والإنتاجية أو إحداث تغييرات تنظيمية. يبقى هذا التنظير ذا جدوى استثنائي على صعيد تمكين رؤساء الأقسام والعمداء من التصدي لجملة الدفاعات السلبية.

التصدي للدفاعات السلبية

تتجلى الدفاعات السلبية بأوضح صورها نموذجية في أنماط السلوك الاتصالي. أوردَ آشفورث ولي (1990)، مثلاً، قائمة ببعض التجليات النموذجية لمختلف ردود الأفعال الدفاعية. تحديداً، اكتشف الباحثان أن المحاولات الدفاعية المصممة لتجنب الفعل تجلت نموذجياً عبر آليات المبالغة في الامتثال، إلقاء اللوم على الآخرين، التغابي، إلغاء الصفة الشخصية، والتفاهتة، بين آليات أخرى. وردود الأفعال المصممة لتجنب اللوم تشتمل على الخداع (البلف)، اللعب بالمضمون، التبرير، البحث عن كبش فداء، وتصعيد الالتزام. أخيراً، تشتمل ردود الأفعال المصممة لتجنب التغيير على المقاومة وحماية المرعى أو الحمى.

يسوق مايرز ومايرز (1982) وجهة نظر مختلفة بعض الشيء عن الاستراتيجيات الدفاعية إذ يلاحظان أن أفضل الدفاعات يكون متمثلاً في الغالب بهجوم جيد. من شأن هذا التحليل أن يُلْقي الضوء على طبيعة دورة النزوع الدفاعي. ليست هذه، في أبسط أشكالها، إلا استراتيجية مصممة لتمكين الفرد المدافع من السعي إلى ممارسة بعض التحكم بالوضع؛ بعبارة أخرى، تبقى الدورة الدفاعية هجوماً جيداً.

الهجوم المباشر

من شأن أي هجوم على شخص آخر (رئيس القسم) أن يُفْقد أي عضو في الهيئة التدريسية منصبَه أو بعضَ المكاسب ذات العلاقة (التوزيع المرجو لساعات التدريس). ومهما يكن فإن رئيس القسم يُقْدم على إبلاغ عضو الهيئة التدريسية بأن

بعض الطلاب يتذمرون من مادته الدراسية. يسارع عضو الهيئة التدريسية إلى اتخاذ موقف الدفاع مفترضاً أن رئيس القسم مقتنع بأنه ضعيف في التدريس. وبما أن عضو الهيئة التدريسية متيقن من أنه مدرس ممتاز دون أي عيب ودون أي حاجة للتقويم، المراجعة، وإعادة النظر على صعيد مقاربته لصفه، فإن هذا العضو لن يلبث أن ينتقل إلى موقع الهجوم. ومع ذلك فإنه يبقى عازفاً عن الظهور بمظهر المهاجم المباشر على رئيس القسم بسبب حرصه على الاحتفاظ ببرنامجه التعليمي الممتاز الذي يحصر ساعاته بين الاثنين والخميس مبقياً يوم الجمعة فارغاً.

يرى مايرز ومايرز (1982) أن لدى أعضاء الهيئة التدريسية، حين يكون الهجوم المباشر شديد الخطورة، بدائل أخرى توصل إلى الموقف الهجومي. يستطيعون، مثلاً، أن يلوذوا بالتهكم والسخرية. قد يحاولون التشكيك بدوافع العميد أو مدى أهليته لإصدار الأحكام التي يصدرها. قد يهتدون إلى طرق لعزل رئيس القسم اجتماعياً ودونما إعلان عن التواصل مع أعضاء آخرين في القسم عقاباً له. يفضل بعض أعضاء الهيئة التدريسية أن يتعاملوا مع أي مناخ دفاعي عبر تجنب تعريض أنفسهم لمواقف منطوية، ربما، على التهديد. من شأن رد الفعل هذا على النزوع الدفاعي أن يساعد في تفسير أسباب عزوف عدد غير قليل من أعضاء الهيئة التدريسية عن الانخراط في العمل اليومي ونشاط اللجان في المؤسسة أو المعهد فيصبحون مستقيلين من حيث الجوهر.

الهجمات غير المباشرة

قد يميل بعض أعضاء الهيئة التدريسية إلى اختيار مواصلة الهجوم بأساليب غير مباشرة أكثر، بما فيها أنماط السلوك السلبية/ العدوانية، الأداء الهامشي، أو حتى الانصياع المتأخر. بوصفي رئيساً لأحد الأقسام، كنتُ، في أحد اجتماعات القسم لقدماء أعضاء الهيئة التدريسية، عاكفاً على مناقشة أهمية إتمام وتصنيف

أعمال مكتبية معينة في مواعيد محددة خطياً. بادرني أحد الزملاء قائلا: "نحن مثبّتون. ما الذي تظن أن المؤسسة تستطيع فعله معنا في حال عدم إنجاز هذه المهام المكتبية في المواعيد المحددة؟" إلى اليوم، ثمة، في كل فصل دراسي، بعض أعضاء الهيئة التدريسية في الكلية ممن لا يستطيعون، ببساطة، أو لا يريدون، أن يسلموا درجاتهم إلى الإدارة في المواعيد المحددة من قبل المسؤول عن تسجيل هذه الدرجات. لا يكون السبب، في بعض الحالات، سوى النسيان، الإهمال، أو غياب التنظيم. غير أن من الواضح، في حالات أخرى، أن أعضاء الهيئة التدريسية يردون على هجوم متصور معين بهجومهم المعاكس الشخصي الخاص.

جدول: 1/7 ردود الأفعال الدفاعية

1. **استسلام ـ خيانة:** نخون أنفسنا حين يتعامل معنا أحدهم بخفة، ونحن نستسلم للأمر معتقدين أن الخطأ خطؤنا.

   مثال: قد نقول: "لم يعاملني بفظاظة إلا لأنه كان في مزاج رديء. كان من واجبي أن أختار وقتاً أنسب لطرح ذلك السؤال".

2. **استسلام ـ تخريب:** نتظاهر بالاتفاق مع شخص يعاملنا بخفة ثم نَنْقَضُّ عليه بطريقة ما.

   مثال: قد نغتابه، أو نمتنع عن الوفاء بوعد قطعناه أمامه.

3. **انسحاب ـ هروب:** نتجنب الكلام مع شخص معين حول مسألة لا نرغب في مناقشتها.

   مثال: قد نكتفي بالامتناع عن الرد ببساطة، أو نغادر المكان، أو نغير الموضوع.

4. **انسحاب - إيقاع في المصيدة:** نرفض الرد على شخص لجره إلى موقف يُشْعِره بعدم الراحة أو يدفعه إلى التصرف غير اللائق.

مثال: قد نكتفي بمجرد التحديق في الشخص دون الرد على سؤال طرحه إلى أن يُحرَج ويلغي السؤال أو يغضب ويتفوه بكلام يسيء إلى صورته.

5. **هجوم معاكس - دفاع:** نفسر سلوكنا أو نقدّم الأعذار إذا أقْدَم أحدهم على التشكيك بنا أو نقدنا. إنها إحدى طرق إفهام الشخص بأنه مخطئ في استيائه منا .

مثال: قد نقول: "كان بإمكاني إنجاز ذلك أسرع، غير أنني كنت مشغولاً حقاً" أو "أفعل أقصى ما أستطيع"، أو "لا أستطيع أن أكون أسرع".

6. **هجوم معاكس - انقضاض:** نهاجم موقع الشخص الآخر دفاعاً عن أنفسنا.

مثال: يمكننا أن نلوم الشخص الآخر على المشكلة مهما كانت، قائلين، ربما: "لماذا أنت بهذا المزاج الرديئ؟" أو "إنك دائم النقد" أو "قم بالعمل بنفسك إذا لم تعجبك طريقتي.

"المصدر: موقع شارون أليسون على الإنترنت" www.pondc.com

تزودنا إليسون (1994) بصيغة نمطية أخرى للدفاعات السلبية. تقول كثيراً ما نبادر إلى الرد بواحد من دود الأفعال الستة المدرجة في الجدول 1/7 حين نجد أنفسنا أمام اتصال يشعرنا بالصَّغار، المهانة، الإحباط، الخيبة، أو الغضب.

خلاصة الدفاعات السلبية

إن معزوفة الدفاعات السلبية طويلة وقادرة على ملء المزيد والمزيد من الصفحات، إلا أن القصة باتت واضحة فيما أعتقد. فمن بضع الصفحات السابقة نستخلص النقاط المركزة الرئيسية التالية:

1) من المحتمل أن يكون النزوع الدفاعي لدى أعضاء الهيئة التدريسية اتصالاً استراتيجياً مصمماً بهدف خدمة المصالح الذاتية وإحباط المحاولات الرامية إلى تحسين الأداء والإنتاجية أو إحداث التغييرات التنظيمية.

2) تتجلى الدفاعات السلبية نموذجياً في سلسلة متنوعة من أنماط السلوك على صعيد الاتصال. بيد أن مفتاح فهم الدفاعات السلبية واختزالها إلى الحدود الدنيا، بقطع النظر عن التجلي المحدد، هو التسليم بأنها أنماط سلوك طَقْسية من ناحية ودورية من ناحية أخرى. وهذه الصيغة معروفة باسم دورة النزوع الدفاعي.

3) ما إن تنطلق دورة النزوع الدفاعي بكل زخمها وتنغلق أبواب القبو الفولاذي، حتى يصبح الخروج من الأَسْر ووضع حد للدورة من أشباه المستحيلات.

استراتيجيات تحاشي دورة النزوع الدفاعي

لعل الحل الحقيقي لمعضلة دورة النزوع الدفاعي، مع جملة الدفاعات السلبية المرتبطة بها، هو اهتداء رؤساء الأقسام والعمداء إلى ما يمكّنهم من الحيلولة دون انطلاق الدورة في المقام الأول. ثمة، من حيث الجوهر، أسلوبان لتحقيق ذلك.

حذار من دخول القبو!

أولاً، على استراتيجيات القيادة العلائقية أن تقر، كما يرى كونراد وبول (1998)، بأن العلاقات شوارع ثنائية الاتجاه. وفي موضوع دورة النزوع الدفاعي يتعين على رؤساء الأقسام والعمداء أن يسلّموا بأن باب القبو الفولاذي لا يصفق منغلقاً ومقفلاً إلا بعد أن يكون طرفا الاتصال، كلاهما، قد دخلا في الدورة. لذا فإن أبسط حلول مشكلة دورة النزوع الدفاعي هو إصرار رئيس القسم والعميد على رفض الانخراط في اتصالات جدالية ذات طبيعة دفاعية. إذا رفض رئيس القسم أو

العميد أن يتيح لعضو الهيئة التدريسية فرصة استثارتهما وجرهما إلى داخل قبو دورة النزوع الدفاعي، فإن الدورة لا تنطلق أبداً بكل زخمها، فيبقى الباب مفتوحاً .

ولأن هذا الخيار خاضع كلياً، أقله نظرياً، لتحكم رئيس القسم أو العميد، ثمة، على المستوى النظري، آلية لضمان التجنب الكامل لدورة النزوع الدفاعي. ففي الواقع يكون كل من المستوى الثابت للوعي، الإشراف على العلاقات الشخصية البينية، وقوة الإرادة المجردة الضرورية لبلوغ هذا الإنكار السلوكي، فوق طاقة التحلي به على نحو يومي. ونظراً لحجم المسؤوليات الإدارية الملقاة على عواتق رؤساء الأقسام والعمداء، يبقى من المحتم أن يَدْرَج أعضاء الجهازين التدريسي والإداري على مجابهة رئيس القسم والعميد بمناخ دفاعي في لحظة غفلة أو ضعف. بعبارة أخرى، ليس الحل الأيسر، الأكثر مباشرة، هو الأسهل بالضرورة.

التواصل الداعم

يكون البديل الثاني لتجنب دورة النزوع الدفاعي ومطباتها، لدى مواجهة مثل هذه اللحظات، متمثلاً بخلق مناخ تواصلي داعم أو مؤيد. يقول أستاذ الإدارة بول تيم وكريستن بل دتين (1995) ما يلي:

> تكون البيئة الداعمة مختلفة بغياب السمات الدفاعية. تحل اللغة الوصفية محل التعليقات التقويمية ويتبنى القادة توجهاً يفضي إلى الاهتمام بالمشكلات، أي توجهاً بعيداً عن مجرد استنفار النظام أو الخطة من أجل خنق هذه الصعوبة أو تلك، توجهاً منصباً، بدلاً من ذلك، على الاهتداء إلى جَذْر القضية وصولاً إلى الكشف عن الأسباب الكامنة في العمق. يتميز المناخ المؤيد أيضاً بالعفوية، بالتعاطف مع الآخرين، بنوع من الإحساس بالمساواة والعدالة، جنباً إلى جنب مع إحلال النزعة الشَّرْطية محل النزعة الدوغماتية (نزعة الجمود

العقائدي) - تبني موقف من لم يصل بعد إلى مرحلة اليقين فيما يخص الحل، موقف من لا يزال منخرطاً في نوع من البحث المتواصل عن أجوبة (ص:133 ـ 134).

أساليب التواصل

التواصل العدواني. تتطلب أجواء التأييد تواصلاً واثقاً وقوياً يساعد على اختزال النزوع الدفاعي. عموماً، يسلّم أساتذة التواصل أو الاتصال بوجود ثلاثة أنماط مختلفة من أساليب التواصل. الأول أسلوب عدواني يكون أفضلُ وصفٍ له متمثلاً باستخدام كلمة "أنت". وفي التواصل العدواني هذا، من المحتمل أن يبادر الشخص الآخر إلى اعتماد النزوع الدفاعي جراء سماع تصريحات من قبيل:

"لديكَ مشكلة".

"اقترفْتَ خطأً".

"يجب عليك أن تُحسِّن عملك".

"أنت ملزم بتصويب هذا الخطأ".

تكون التصريحات القائمة على الضمير المخاطَب المفرد: "أنت" قابلة لأن تُفهم بوصفها محاولات لتوجيه اللوم. ومن شأن أي محاولة من هذا النوع أن تتمخض عن رد فعل دفاعي، وإن كان اللوم مناسباً.

التواصل السلبي. يُعرف أسلوبُ التواصل الثاني باسم التواصل السلبي. وأفضل ميزة لردود التواصل السلبي هي استخدام ضميري المتكلم والغائب الجمع: "نحن" و"هم". إنه أسلوب تواصل يبدو مصمماً على أساس تجنب المسؤولية. ومن الأمثلة تصريحات من قبيل: "نحن اعتمدنا مسار العمل هذا،" أو "إنهم، هم، يريدون إنجاز العمل بهذه الطريقة." حين يسأل المخاطَبُ عن هويات نحن وهم يأتي الجواب

النموذجي على النحو التالي: "أنت تعرفهم.. إنهم أولئك الذين يبقون مصرين على اتخاذ مثل هذه القرارات." من شأن التواصل السلبي أن يكون شديد الإحباط ولا بد له من أن يتمخض عن نوع من الإحساس بالرُّهاب أو الخوف المرضي. لا يستطيع مستهدَفو التواصل السلبي إلا أن يتساءلوا عن هوية هذه الجماعات السديمية المصرة على اضطهادنا وإلحاق الأذى بنا. وما أن يبدأ الناس بالتساؤل عن هويات مضطهديهم، حتى يصبحوا على أعتاب النزوع الدفاعي.

التواصل الواثق. أسلوب التواصل الثالث هو التواصل الواثق والقوي. ويتميز هذا الأسلوب أكثر الأحيان باستخدام ضمير المتكلم المفرد: "أنا" وهو مصمَّم بما يمكّن المُرسِل من التحدث عن نفسه هو، بدلاً من الكلام عن آخرين. يقترح أستاذ علم النفس المستشار أليك غور Alec Gore (2001)، معتمداً في موقعه الإلكتروني على عمل بولتون Bolton (1986)، اتخاذ ست خطوات تساعد على زيادة التواصل الواثق واختزال الميل إلى النزوع الدفاعي.

1. **التحضير.** اختَرْ وقتاً مناسباً لمناقشة الوضع مع الآخر! لا تحدِّدْ موعداً قد يكون فيه الآخر تعباً، قابلاً للاستثارة، جائعاً، الخ! اختر المكان بعناية، متجنباً التعرض لتطفل الآخرين رؤية وسماعاً! قَرِّرْ ما إذا كان المكان ينبغي أن يكون عندك أنت أم عند الآخر!

2. **الإرسال.** لا تبدأ التفاعل بالتسريبات الجزئية! لا بد للغة جسدك من أن تبين أنك تعني ما تقوله، لستَ ضبابياً حول ما تريده، وأنك تتوقع تلبية مطالبك. غير أن على هذه اللغة في الوقت نفسه أن تعبر عن احترام الآخر.

3. **لزوم الصمت.** يبقى رد الشخص الآخر الأول دفاعياً عادة. سيبادر أحياناً إلى سوق الأعذار، أحياناً إلى الهجوم، وأحياناً إلى التراجع. توقَّعْ الرد الدفاعي! من شأن الصمت أن يتيح للآخر فرصة الرد، ولا بد من تمكين الآخر من التنفيس عما يعتمل في صدره قبل أن يصبح مستعداً لتلبية طلباتك.

4. **الإصغاء.** بدلاً من الإصرار، من شرح تأكيدك، أو من النزوع إلى العدوان في الرد على الرد الدفاعي، من المهم تغيير زَخَم الاندفاع والإصغاء بأناة وتأمل. فقد تتلقى جراء استماعك معلومات تعدّل من حاجتك إلى متابعة الإلحاح. قد تكتشف حاجة قويَّة لدى الآخر تكون متناقضة مع حاجاتك أنت فتتحول إلى اعتماد آلية حل مشكلات قائمة على التعاون والتنسيق. قد تحصل على كمية كبيرة من البيانات عن نظرة الآخر إليك أو إلى علاقتك به.

لأن الكلمات منطلقة من موقف دفاعي، قد تكون أكثر تطرفاً من المشاعر الحقيقية لدى الآخر. غير أنها، مع ذلك، ذات أهمية وأثمن من أن تُهمل. كثيرٌ من الكلام ربما كان بقي غير منطوق لولا التأكيد الصادر عنك.

إذا تأمَّلْتَ، بدلاً من الدفاع عن نفسك، ستتنبه إلى طرق كثيرة ملائمة لتحسين العلاقة. لا تردْ على القضايا المثارة هذه المرة، مكتفياً بالإصغاء المتأني، طويل البال! ستكون لديك فرصة أنسب فيما بعد.

حين تنخرط في التأكيد والإصرار، من المحتمل أن تُواجَه بردود أفعال أو أجوبة مؤكدة متطلبة لردود مضادة مناسبة، مثل:

ردود عدائية. كثيراً ما يجري تلقي ألطف رسائل التأكيد على أنها ضربة معادية. بدلاً من الإصغاء إلى التأكيد بالفعل، يحاول أكثر الناس أن يبحثوا عن ضربة مضادة في أثناء تعرضهم لتلقي ضربة التأكيد. تكون الضربة المضادة مشحونة بكلمات مصممة لدفعك إلى المواقع الدفاعية ولإلحاق الأذى بك. لا يكون الآخر حريصاً، عادة، على معالجة موضوع تأكيدك أنت بل ينتقي مسألة مختارة لقدرتها على إلحاق أضرار كبيرة بك، مع حدود دنيا نسبياً من المخاطرة بالنسبة إليه هو.

معالجة بالأسئلة. إضافة إلى إظهار العداء، يدافع البعض عن أنفسهم بطرح الأسئلة. إنها إحدى طرق إخراج التأكيدات عن سِكَّتِها بأسلوب بعيد عن المجابهة.

تنشغل معضلة إخلاء فضائك وتلبية مطالبك. لا ترد على أي سؤال عندما تكون عاكفاً على تأكيد الطلب: أجب مُطْلِقاً رداً مدروساً بدلاً من ذلك. ما من سؤال إلا ويمكن قلبه إلى بيان لإعادته إلى المصدر.

مراوغة المناقشات. يرد بعضهم على التأكيد بالجدل. فبرفض الانخراط في أي نقاش، وعن طريق الإصغاء والرد بعد تفكير وتأمل، يمكنك الحصول على مطالبك وقد تتمكن في الوقت نفسه من تعزيز العلاقة.

كفاح بالدموع. تشكل الدموع، بالنسبة إلى البعض، آلية كفاح رئيسية في مجابهة أي تأكيد أو إلحاح. يبقى البكاء أسلوب خداع لتجنب المجابهة والتهرب من أي تغيير سلوكي. لا تمكّن الدموع من التحكم بك! تذكّرْ أن الدموع قد تكون حقيقية وأن الشخص قد يكون حزيناً حقاً! تأمل احتمال أن يكون حزيناً جراء تعرضه للمجابهة، مع المبادرة بعد ذلك إلى إعادة تأكيد طلبك بحزم ولكن بلطف ولباقة!

التغلب على الانسحاب. حين يرد الشخص على تأكيد ما بصمت مطبق، قد تظل أنت واجداً رداً ما في لغة الجسد، رداً يشي بالاستهجان أو القنوط. وفي ردك، تستطيع أن تقدم قَدْراً كبيراً من الصمت، تستطيع التوقف ملياً عندما يبدو، بنظرك، دنيئاً، فتبادر، من ثم، إلى إعادة تأكيد طلبك.

باختصار، تبقى الاستراتيجية العامة للتعامل مع الردود الدفاعية هي هي على الدوام: فالمطلوب هو أن تصغي باهتمام وتعقّل (خصوصاً إلى أشكال التعبير عن العواطف) وتعود، من ثم، إلى تأكيد الطلب.

5. **تكرار دورة العملية.** أنت مستعد لبدء هذه العملية من نقطة الصفر. لأن الآخر كان دفاعياً ربما لم يكن قادراً على استيعاب الوضع من وجهة نظرك. وَجِّهِ الرسالة ذاتها مرة أخرى! تابعها بصمت! ثم فكِّرْ بالرد الدفاعي المتوقع!

6. **التركيز على الحل.** لا تحصرِ الآخر في زاوية؛ اتركْ له فرصة الاحتفاظ بكرامته؛ شجِّعْه على وضع حلول تخصه هو؛ كُنْ مرناً ومنفتحاً على طيف واسع من الحلول الممكنة؛ لا تُصرْ، أخيراً، على أن يكون الآخر سعيداً بتلبية طلباتك؛ كل ما تستطيع المطالبة به هو أن يحصل تغير في سلوك الشخص الآخر.

***

قلِّص ردود الأفعال الدفاعية إلى الحدود الدنيا: في مواد مؤسستها عن التواصل القوي، غير الدفاعي (1994)، تتوصل شارون إليسون إلى استنتاج يقول إن ثلاث استراتيجيات بسيطة يمكن توظيفها لتقليص ردود الأفعال الدفاعية إلى الحدود الدنيا.

1. **اطرح أسئلة:** تَحَلَّ بالفضول، بالصراحة، وبالصدق!

الغرض: جمع معلومات كاملة لفهم ما يعنيه الآخر بما يقوله فهماً دقيقاً.

مثال: قد تكون عاكفاً على إنجاز مهمة حين يأتي شخص ويقول بلهجة تبدو تقويمية: "ثمة طريقة أفضل للقيام بهذا العمل." تستطيع أن تسأله مباشرة: "هل لديك ملاحظات نقدية حول طريقتي؟".

تجنب: توظيف الأسئلة لإيصال المعلومات أو لإيقاع الآخرين في المصيدة!

2. **أطلق تصريحات مواقف:** قُلْ ما تسمعه، تراه، وتعيشه !

الغرض: تسليط الضوء على أفكارك، مشاعرك، وقناعتك بشأن ردود أفعال الآخر، جنباً إلى جنب مع ردود أفعالك أنت.

مثال: إذا قال أحدهم بلهجة غاضبة إنه كان شديد الانشغال فلم يستطع أن يقوم بعمل كان قد سبق له أن وافق على إنجازه، فقد تقول له: "أسمعك تقول إنك كنت غارقاً في العمل ولم تستطع إنجاز المهمة المتفق عليها." "أراك معبراً عن

استيائك مني لتوقعي منك إنجازها وإن سبق لك قد وافقت على ذلك. "أحسُّ بالخيبة حين تخفق في القيام بواجبك لأن من شأن ذلك أن يعقّد أموري مع الآخرين. سأقدّرك لك حقاً إذا بادرت إلى إنجاز المهمة.

تجنَّبْ: توظيف بيان الموقف برهاناً تقنع به الآخرين.

3. **تنبأْ بالعواقب!** ارسم حدودك دون محاولة التحكم بخيارات الآخر!

الغرض: تحقيق الأمان عبر إبلاغ الآخر سلفاً بأسلوب ردود أفعالك على خيارات مختلفة قد يتبناها.

مثال: إذا واصل أحدهم مقاطعتك والاستخفاف بآرائك، فإنك تستطيع أن ترسم حداً عبر استخدام جملة "إذا / فإن"، بدلاً من محاولة إقناع ذلك الشخص بوجوب الإصغاء. هاك أحد الاحتمالات: "إذا لم تكن راغباً في سماع فكرتي، فإنني لن أحاول إجبارك على فعل ذلك. "إذا أردت سماعها حقاً وبصدق، فإنني سأكون سعيداً بإطلاعك عليها".

تجنّبْ: توظيف التنبؤ بالعواقب سلاحاً لمعاقبة الآخرين أو تهديدهم تهديداً زائفاً.

وفقاً لإليسون (1994، ص: 2) تكون "عندما تطرح أسئلة، تُطْلَق تصريحات مواقف، وتتنبأ بالعواقب بأسلوب صريح وصادق دون السعي إلى التحكم بأنماط ردود الآخرين، معتمداً اتصالاً غير دفاعي. يكون الناس أميل إلى احترامك، وتستطيع أنت أن تعزّز جملة علاقاتك الشخصية والمسلكية".

يقوم ثنائي بول تيم وكرستن بل دتين (1995) بتلخيص القيمة الإجمالية لبناء مناخ داعم ونمط اتصال مؤيّد لدى السعي إلى التغلب على الدفاعات السلبية. يقول الأستاذان: "في المناخ الداعم، يتمتع الأعضاء الأفراد بشعور المشاركة دونما تهديد لكياناتهم الذاتية أو لاعتبارهم لأنفسهم.. فدرجةُ الدعم المتوافرة تشكل بُعْداً

مفتاحياً من أبعاد مناخ التواصل. وفي غياب الدعم لا يلبث التواصل أن ينقلب صِراعَ ألاعيب قوة بدلاً من نوع من السعي إلى تفاهمات مشتركة. من شأن تبديد الموارد البشرية في منظمة كهذه أن يكون هائلاً .

هدف القائد: تقليص فرص حدوث النزوع الدفاعي وآثاره إلى الحدود الدنيا

ملاحظة ختامية: طالما سلَّم أساتذة الاتصالات بحقيقة أن التواصل بين البشر قد لا يصل أبداً ، حسب أقوى الاحتمالات ، إلى مستوى الكمال. يصح الأمر على محاولاتك الرامية إلى التغلب على الدفاعات السلبية التي يبديها أعضاء جهازي التدريس والإدارة. مهما بذلت من جهد فإن بعض أعضاء هذين الجهازين سيظلون يتخذون مواقف دفاعية. ثمة أوقات سوف تجد نفسك فيها ، رغم أقصى وأفضل جهودك الرامية إلى التحلي بضبط النفس ، ميالاً إلى اعتماد الموقف الدفاعي على صعيدي المشاعر وردود الأفعال. وفي حالات معينة ستكون ردود الأفعال مريحة للهيئة التدريسية ولأنفسنا على حد سواء لا لشيء إلاّ لأنها تترك أثراً سلبياً على الآخرين. وفي مناسبات ثالثة ، لن يكون رد الفعل الدفاعي إلا جواباً فِطْرياً أو اعتيادياً. وبصرف النظر عن السبب ، لن تستطيع أبداً إلغاء ردود الأفعال الدفاعية مئة بالمئة. عليك فقط أن تتذكر أن الإلغاء ليس هو الهدف. فالهدف لا يعدو كونه تقليص فُرَص حدوث النزوع الدفاعي وآثاره إلى الحد الذي يصبح معه مثل هذا النزوع قابلاً للإدارة من جهة وخالياً من التهديد من جهة ثانية.

مراجع الفصل

- Anderson, P. A., & Guerrero, L. K. (1989, February). Avoiding communication: Verbal and nonverbal dimensions of defensiveness. Paper

presented at the meeting of the Western Speech Communication Association, Spokane, WA.

- Ashforth, B. E., & Lee, R. T. (1990). Defensive behavior in organizatios:

A preliminary model. Human Relations, 43 (7), 621 – 648.

- Baker, W. H. (1980). Defensiveness in communication: Its causes, effects, and cures. Journal of Business Communication, 17 (3), 33 – 43.

- Bolton, R. (1986). People skills. New york, NY: Touchstone.

- Conrad, C. (1985). Strategic organizational communication: Cultres, situations, and adaptations. New York, NY: Holt, Rinehart, and Winston.

- Conrad, C.,& Poole, M. S. (1998). Strategic organizational communication: Into the twenty – first century (4th ed). Fort Worth, TX: Harcourt Brace.

- Daft, R. L. (2001). Organization theory and design (7th ed). Cincinati, OH: Southwestern.

- Ellison, S. (1994). Powerful, nondefensive communication home page. [online]. Available: http://www.pndc.com/summary.htm.

- Gibb, J. (1961). Devensive communication. Journal of Communication, 11 (3), 141 -148.

- Gore, A. (2001). Alec Gore web site. [online]. Available: http://www.theroad.com.hk/skills/assert3.html.

- Leonard, R. (1980). The defensiveness cycle. Symposium conducted at the North Carolina Public Manager's Program, Raleigh, NC.

- Martin, R. P. (1980, September). Cognitive factors in consultee defensiveness. Paper presented at the meeting of the American Psychological Association, Montreal, Quebec, Canada.

- Myers, M. T., & Myers, G. E. (1982). Managing by communication: An organizational approach. New York, NY: McGraw-Hill.

- Peters, T. (1988). Thriving on chaos: Handbook for a management revolution. New York, NY: Harper and Row.

- Stamp, G. H., Vangelisti, A. L., & Daly, J. A. (1992). Social interaction: The creation of defensiveness. Communication Quarterly, 40 (2), 177 – 190.

- Timm, P. R., & DeTienne, K. B. (1995). Managerial communication: A finger on the pulse (3rd ed). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

الفصل الثامن

إدارة الصراع مع هيئة تدريسية صَعْبة

بن بيسّل

في أعماق كل منا دَلْوُ غضَب. كل مرة يغضب فيها المرء تسقط قطرة غضب في هذا الدلو. وبعد أن يكون الدلو قد امتلأ ويأتي شخص ليضيف قطرة أخرى، فإننا لا نكتفي بالرد عليه بقطرة واحدة، بل ندلق الدلو كله على رأسه!

ما من كلية، جامعة، أو قسم تخلو أو يخلو من أناس صعبين مما يجعل الصراع محتوماً. والخيار المتاح لأي مسؤول إداري ليس ما إذا كنا سنتعامل مع أناس صعبين وعسيرين، بل كيف سنتعامل مع هؤلاء. بوصفنا أفراداً قام كل منا بتطوير أسلوبه المفضل الخاص في التعامل مع من يتصفون بالصعوبة والعُسر من البشر. أما بوصفنا مسؤولين إداريين فنجدنا بحاجة إلى بعض الخيارات الجديدة والنماذج المبتكرة لنتمكن من التعامل بنجاح مع الناس الصعبين.

أساليب صراع عقيمة

أولاً، من المهم إمعان النظر في بعض الأساليب التي يستخدمها الناس المتصفون بالصعوبة لتحقيق أغراضهم. سأقدم وصفاً موجزاً لستة أساليب مشتركة.

النمرود أو المتنمِّر

لعل الأسلوب الأكثر شيوعاً بالنسبة إلى الأوفر نفوذاً هو ارتداء ثوب النمرود أو المتنمر ببساطة. إذا لم يستطيعوا حل النزاع ("أعطِه ما يريده إذا كان ذلك

سيُخْرِسُه!")، فإن هناك على الدوام جُعبة ملأى بالتهديدات وآيات الوعيد يمكن التعويل عليها. فـ"القوة هي الحق" بنظر النمرود. والحقيقة المُحْزنة هي أن أمثال هؤلاء غالباً ما ينجحون في بلوغ أهدافهم ولو أدى الأمر إلى إنتاجية ضعيفة ومعنويات متدنية.

المتذمِّر أو الشاكي (النقّاق)

يقدم المتذمِّرون أنفسهم على أنهم ضحايا ضعفاء، عاجزون عن حل المشكلات بسبب آخرين. يعلنون بوضوح أنهم غارقون في بحر من المشكلات ويعملون أفضل مما يحق لكائن من كان أن يتوقع. يعلّقون آمالاً على احتمال قيام أحد الأشخاص بإنقاذهم عن طريق تبني الصراع.

المماطل

ببساطة يصر المماطل على وضع أي مشكلة على نار خفيفة. شعاره يقول: "اتركوا الكلب النائم وشأنه!" من المؤسف أن أمثال هذا لا يرون إلا كلاباً نائمة.

مقاتل حرب العصابات

يوظف مقاتلو حروب العصابات السخرية والنقد اللاذعين لزرع الرعب في قلوب "خصومهم" وإشعارهم بأنهم لم يكونوا سوى أغبياء لمجرد إثارتهم للقضية. "يطلقون النيران" من الأشجار والأدغال، مهاجمين دون إنذار ومباغتين الزميل الأعزل في حال من الغفلة. يصر هؤلاء المقاتلون على إلحاق المهانة بالآخرين على الملأ، محتقرينهم بغية تجريدهم من السلاح. قد يستخدمون تعليقات من قبيل:

"السيد سَلْبي سيتكلم الآن".

"كيف هو ذلك الضباب الداكن فوق رأسك؟ ".

"لَسْتَ على ما يرام، أليس كذلك؟".

"احذرْ! موشكٌ أنتَ على الاتفاق مع أحدهم"!

يؤمن هذا المقاتل بأنه يستطيع أن يشعرك بأنه ذكي إذا أشعرك بأنك مغفّل.

الخبير

يبقى الخبير شديد الإحباط. أمثال هذا، وهم متَّقِدو الذكاء في الغالب وعلى صواب أكثر الأحيان، يرفضون التسليم باحتمال وقوعهم في أي خطأ. سيقومون بإغراقك في بحر من البيانات، الوثائق، بل والنقاشات المطولة الحامية أحياناً. سيظلون يعتقدون أن من يعرف أكثر هو الفائز. أما جَعْلُهم يُصغُون إلى ما تقوله أنت فشبْهُ مستحيل.

المتجمد

لعل أصعب الأنماط المستعصية على التدبير أو الإدارة هو نمط المتجمدين. إنهم يتجمدون لدى ظهور أولى بوادر الصراع. حين تسألهم عن آرائهم يصمتون صمت القبور. حين تلحّ طالباً معرفة مواقفهم يأتي ردهم على شكل: "لَسْنا متأكدين بعد". لدى سؤالهم عما إذا كان قد وقع خطأ ما، يبادرونك: "ليس الآن. كل شيء رائع.. رائع وكفى". يظن المتجمد أن الأكثر هدوءاً هو الفائز. يتعذر تعرضك للهجوم إذا لم تقل شيئاً.

ليست القائمة القصيرة للأشخاص الصعبين الستة سوى البداية وهي تُلْقي الضوء على قضية عامة: يبقى الصعبون ضعفاء على صعيد حل المشكلات وعاقدين الأمل على النأي بأنفسهم من أي مسؤولية. نحن بحاجة إلى صيغة جديدة يتم بموجبها التعامل مع الصعبين من منطلق حل المشكلات ودفع الأفراد إلى القبول بتحمل المسؤولية عن أدوارهم في إدارة الصراع. بعد معاينة هذه الملاحظات وتدريسها في عشرات فرق البحث والدراسة في الكليات، الجامعات، الشركات، والمستشفيات، أَدْرَكْتُ أن إحدى العقبات الكبرى في طريق وضع صيغة سليمة

لإدارة الصراع هي أن أكْثَرِيَّتَنا لم يسبق لها قط أن رأت أو اختبرت صيغة سليمة. ففي معظم حالات المجابهة الصدامية التي تقاسمها أطراف فريق واحد ثبت بالتجربة، في الحقيقة، أن واحداً تعرض للأذى، وأن المشكلة بقيت دونما حل، وأن سيل الانتقادات كان جارفاً.

صورة شخص صعب

يتقاسم الناس الصعبون سمات معينة.

1) يتمتعون بنمط سلوكي حاد قابل للتنبؤ. تستطيع أن تعوِّل عليهم! إذا تذمروا يوم الاثنين وفاتك سماع شكواهم، فلا داعي للقلق لأنهم لن يلبثوا أن يكرروا الشكوى يوم الثلاثاء.

2) جُل الناس يجدونهم صعبين ـ لست وحدك.

3) هم شديدو الحرص على إبعاد اللوم عن أنفسهم كلياً. ليس الخطأ خطأهم على الإطلاق.

4) يَسْطون على وقتك وطاقتك. دقيقة واحدة مع شخص صعب توازي ساعة كاملة مع أي إنسان آخر. يضاف إلى ذلك، أنهم ليسوا حتى بحاجة لأن يكونوا حاضرين حتى يؤثروا فيك. يكفي أن يبادر أحدهم إلى ذكر أسمائهم لتتوتر على الفور.

5) على الدوام تقريباً لا يكون سلوكهم متناسباً مع المشكلة. ما أن يُصاب رأس أي منهم ببلوطة، مثل هني بني Henny Penny ، حتى يُقال إن السماء متهاوية.

6) إنهم حلاّلو مشكلات سَيِّئون للغاية. لا علاقة للأمر بمدى ذكائهم، مهاراتهم، أو قدراتهم. كثيرون من الناس الصعبين بارعون ولامعون جداً

ولكنهم لا يعرفون كيف يبادرون إلى تسوية خلافاتهم مع الآخرين. ليس هؤلاء صعبين إلا حين يكونون في مآزق. هم شيوخ المعرفة، حسب رأيهم، غير أنهم عاجزون عن رؤية الإمكانيات الإيجابية في الخيارات الأخرى أو العواقب السلبية لخططهم هم.

صيغة جديدة

يهدف هذا الفصل إلى تقديم صيغة سليمة من صيغ التعامل مع الناس الصعبين، صيغة مستَخْلَصة من تجارب تقاسمتُها مع مشاركين آخرين في الندوات جنباً إلى جنب مع اكتشافاتي الخاصة عبر الكفاح الشخصي في مجال التعامل مع أناس صعبين. يتعين على الصيغة أن تكون منسجمة مع الهدف بحيث لا يتعرض أحد لأي أذى ويتم حل المشكلات.

يتمثل جَذْر الصيغة بالاهتداء إلى طريقة جديدة للتعامل مع عاطفة قديمة ـ عاطفة الغَضَب. إن الغضب يُلْهب الصراع ويمنع إدارته والتحكم به. يضغط الناس الصعبون على زناد غَضَبنا إلى درجة نصبح معها عاجزين عن التفكير الواضح. وفيما يخصني، تجلّى شعاع الأمل الأول حين علمتُ أن من الممكن الفصل بين المشاعر والسلوك. فمشاعر الغضب ليست هي التي تتسبب بالخراب في أثناء الصراع: إنها الطريقة التي يتم اعتمادها للتعبير عن تلك المشاعر. أيام الطفولة كما تتذكر لم تكن تُعاقَب بسبب مشاعرك بل جراء تصرفاتك ـ صَفْق الأبواب بقوة، الرد بفظاظة، أو ركل القطة. ومع ذلك بات أكثرنا، مع مرور الأعوام، يتوهم أن مجرد الإحساس بالغضب شَرٌّ وأمر سيء. لم نكتف بالحكم على السلوك واعتباره سلوكاً غير مقبول بل تجاوزنا ذلك إلى إدانة العاطفة. من شروط نجاح الصيغة الجديدة المبادرة إلى تبني مشاعرنا الغاضبة وتمكينها من التجلي الصحي والسليم. قد يفيد قول: "لن أقْدم مرة أخرى على الاعتذار عن غضبي (مشاعري). غير أنه قد أكون بحاجة للاعتذار عن سلوكي (تعبيري)".

يشير الغضب إلى أن الأمور ليست على ما يرام؛ ثمة خَلَلٌ ما. فمشاعر الغضب تنبئنا بأن هناك قضايا تتطلب الانتباه. يبقى الغضب إنذاراً جيداً يحذّر من أن قضايا مهمة باتت في خطر. يشكّل الإحساسُ بالغضب دعوةً إلى الرد أو التحرك لحمايتنا، للدفاع عن أفكارنا، وللمبادرة إلى حل مشكلة معينة. يجب على ذلك التحرك ألا يتم إلا بعد معاينة ما يحاول الشعور إبلاغنا بأنه خطأ. حين نكون غاضبين، تكون المشكلة حاضرة، ومن الحاسم جلاء الأمر قبل الإقدام على التحرك. (للاطلاع على عرض عام لأوجه تباين الناس، رجالاً ونساء، في وجهات نظرهم، انظر سارجنت Sargent، 1983، ص: 26 ـ 35).

ليس كافياً، على أي حال، أن نتبنى مشاعرنا؛ لا بد أيضاً من الإفراج عنها. ومع أن التوقف عند الغضب لتأمله والتعلم منه أمر بالغ الأهمية، فإن من الضروري عدم تخزينه لأن من شأنه أن يتراكم فيتحول إلى سلوك متفجّر وطائش. ولتجنُّب إطلاق أي سلوك سلبي، من الحيوي البقاء على صلة بمدى حدة مشاعرنا.

من المفيد، فيما أرى، التفكير على النحو التالي: في أعماق كل منا دَلْوُ غضب. كل مرة أغضب فيها، تسقط قَطْرة غضب في هذا الدلو. وبعد أن يكون الدلو قد امتلأ ـ مئة بالمئة ـ ويأتي شخص ليضيف قطرة أخرى، فأنا لا أرد عليه بقطرة واحدة مقابلة، بل أدلق الدلو كله على رأسه! يصر الناس الصعبون، فيما يبدو، على ملء دلائنا بشيء من السرعة. لذا فإن الخطوة الأولى هي تلقّي رسالة الشعور الغاضب ومعاينتها.

الخبر السار هو أن الجميع تقريباً تعلّموا درس التفكير قبل الحركة: عُدَّ إلى العشرة قبل أن تعبِّر عن رد فعلك! من المؤسف أن أحداً لم يعلمنا ما ينبغي أن نفعله بعد أن نكون قد عددنا إلى العشرة. نمرود الصف سيعد إلى العشرة ويلكمنا. آخرون منا عَدَدْنا إلى العشرة ثم استوعبنا غضبنا إلى أن أُصبنا إما بالصداع أو بالمغص. ثمة، إذن، نوع من الحاجة إلى أن تكون الصيغة مشتملة على دليل التأمل

قبل التعبير. من شأن تأمل جملة الأسئلة الأربعة التالية والرد عليها أن يقوما بتسليط الضوء على الصراع وعلى السلوك المناسب المطلوب. وباقة أسئلة التأمل قبل التحرك أو الرد على الشخص الصعب هي:

1) ما الذي أثار غضبي؟

2) ما / من هو الهدف؟

3) ما مدى امتلاء الدلو؟

4) ما الذي أريده؟

حَدَثٌ شخصيٌّ وبسيط وقع على طريق عودتي بالسيارة من المطار إحدى الأمسيات. حين توقفت عند إشارة المرور الأخيرة قبل الانعطاف إلى شارعي الفرعي، صفَّتْ سيارة أخرى ورائي. عندما أضاء النور الأخضر، رَفَعْتُ قدمي عن الكابح ونقلتها إلى دواسة الوقود بأقصى ما استطعت من سرعة. غير أن سرعتي لم تكن كافية بالنسبة إلى سائق السيارة المصطفة ورائي، سمعت: "بيب! بيب!" تملَّكني الغضب ورحت أسوق "على أكثر من مهلي" بدلاً من مواصلة الاندفاع باتجاه البيت بالسرعة الطبيعية. ما الذي حدث في تلك اللحظة؟ تعين علي أن ألوذ بأسئلة ما قبل التحرك التأملية الأربعة التماساً لتحليل الموقف:

1) ما الذي أثار غضبي؟ إنه صوت زمور السائق الآخر.

2) من كان الهدف؟ إنه سائق السيارة التي تتبعني.

3) إلى أي مدى كان دَلْوُ غضبي ممتلئاً؟ إلى الحدود القصوى (ربما دلو السائق الآخر أيضاً).

4) ما الذي كنتُ أريده؟ الوصول إلى البيت.

لاحظ أن أحداً لا يعرقل وصولي إلى البيت سواي. قبل سماع زمور السائق الآخر لم أكن أطيق الانتظار. بعد الزمور لم أعد أبالي بسرعة الوصول إلى البيت. من تحليل غضبي أرى أنني لا أهزم غيري. إذا كنت حريصاً على الوصول إلى البيت، فقد كان علي ألا أسوق ببطء (متعرضاً لخطر عرقلة حركة المرور) أو بسرعة مفرطة فيتم إيقافي وإعطائي قسيمة مخالفة سرعة. كان علي أن أسوق ملتزماً بحدود السرعة القانونية فأنأى بنفسي عن تمكين سلوك شخص آخر من التحكم بسلوكي. ما أكثر ما نحول بيننا وبين ما نريده! غَضَبُنا كفيل بتعطيل تفكيرنا. بعد تحليل الموقف، يغدو التوضيح وتقديم الرد الملائم ممكنين.

تتمثل الخطوة الثانية بعدم المبالغة في إدامة حالة الغضب. من الحيوي أن نتذكر أن الفكر يتضاءل مع تعاظم الغضب. حذار من السماح للغضب بالتراكم إلى أن ينفجر بطرق مدمرة، طائشة!

تفيد أسئلة التأمل الأربعة في إزاحة الغضب عن الطاولة بأسلوب سليم. فالسؤال الآن هو: كيف أضمن بقاء هواجسي مسموعة في أثناء مجابهة مع زميل أنا غاضب منه؟ ما الذي أريده مثلاً؟ ما الذي يريده زميلي؟ أريد عرض المشكلة بطريقة تقلص احتمالات لجوء الآخر إلى اتخاذ موقف دفاعي من ناحية، وتوفر من ناحية ثانية فرصة إسماع المشكلة وإفهامها.

الإرشادات التالية الخاصة بالعمل مع الناس الصعبين لحل الصراعات مستمدة من سلسلة من الندوات ومجموعات البحث.

قف منتصباً!

تأكد من الانتصاب بعد تحقيق مناخ عاطفي مقبول وخفض مستوى الغضب إلى درجة مقبولة. بتلك العبارة أنا لا أعني الانتصاب المادي، وإن كان من شأن ذلك أن يكون ذا أهمية أحياناً. أعني بالانتصاب أن تقدِّم نَفْسَك بطريقة تقوم على

استبعاد لغة الجسد التي تقول إما: "أنا هنا للقتال!" أو "أنا هنا كي أُداس." فالرسالة الصحية السليمة هي: "لست هنا لا للقتال ولا للهرب. بل أنا هنا كي أُعامل بجدية وكي أحل مشكلة". ما أكثر ما يؤدي موقفنا بالذات إلى جعل حل الصراع أمراً مستحيلاً.

لتوظيف لغة الجسد توظيفاً صحيحاً، توصَّل إلى جواب لسؤال: "كيف يراني الآخرون؟" ليستْ نظرتُك إلى نفسك هي التي تنطوي وحدها على أهمية؛ ما يهم هي نظرة الناس إليك. لكل منا صورته الذاتية المثالية. نرى أنفسنا بصورة معينة، غير أن أحداً لا يرانا كذلك. هل سبق لك أن سمعت نَفْسَك عبر آلة التسجيل؟ هل يبدو من سمعته مثلَك؟ إنه يَفْعل بالنسبة إلى الآخرين، ولكنه لا يفعل بالنسبة إليك. هل سبق لك أن رأيت نفسك عبر جهاز تسجيل الفيديو؟ تجربة مؤلمة. أرى نفسي بطريقة ويراني الآخرون بطريقة مختلفة. الأمر صحيح بالنسبة إلى الجميع.

تقول تجاربي إن معظم الناس إما مقاتلون أو هاربون. في مراحل التدريب الأولى التحقتُ بأحد المستشفيات الكبيرة لتولي مشورة المرضى والعائلات. كانت وظيفتي مشتملة على تقارير تُستكمل وتُعاد إلي دورياً. واجهت صعوبة كبيرة في جعل إداريين معينين يعيدون التقارير في المواعيد المحدَّدة. بدا أن أحداً لم يأخذني مأخذ الجد حين قلت إنني مضطر حقاً لاستعادة التقارير. ما لبث هدفي أن أصبح متمثلاً باكتشاف الخطأ الذي كنت أقترفه. أردت معرفة الأسلوب الذي كنت أعتمده في تقديم نفسي. للوقوف على الحقيقة كان لا بد من سؤال شخص ما ـ من الاهتداء إلى شخص يُبْلغني بالانطباع الذي كنتُ أتركه لدى الآخرين. احتمالات الحصول على جواب صريح كانت ضئيلة، غير أنني سألتُ بعض العاملين. من المؤكد أنهم كانوا شديدي التمنّع في البداية، شديدي العزوف عن مواجهتي. عَصْرَ أحد الأيام ونحن حول مائدة الطعام سألتُ شلة من الزملاء: "هاتوا الآن، يا شباب، قولوا لي كيف ترونني؟".

رد أحدهم قائلاً: "عندي سؤال لك أولاً. كيف ترى نفسك أنت يا بَنْ؟" لم يكن لأحد قد سبق له أن طرح علي مثل هذا السؤال من قبل على الإطلاق. أجبته: "أعتقد أنني مهذب، لطيف، لبق، عاقل، كريم، ونبيل. متمتع أنا بمزاج مرح. عموماً، أميل إلى القول إنني شخص ودود جداً". علّق أحد زملائي: "أنا لا أراك كذلك على الإطلاق". "من المؤكد أنك تمزح! ألا تراني ودوداً؟". سألته. ردّ بسرعة قائلاً: "لا، أنت لست ودوداً". أثار ذلك غضبي حقاً وقلت: "إذا لم أكن ودوداً، فماذا أكون؟".

قال مؤكّداً: "لست ودوداً. أنتَ سلبي". سلبي. يا لها من طريقة مختلفة لتحديد معنى ودود! ثم تابع: "دَعْني أبيّن لك ما أعنيه. دعني أمثل لك دورك وأنت تطلب تقاريرك. قد أبالغ قليلاً، إلا أنني لن أفْرط. تميل يا بَنْ إلى أن تقول للناس: 'اعذروني! أكره إزعاجكم. أعلم أنكم غارقون في العمل، غير أن من واجبي إنجاز 20 إلى 30 تقريراً. إذا استطعتم إنجاز اثنين أو ثلاثة في الأيام الـ10 أو الـ15 القادمة، سأقدّر لكم ذلك بالتأكيد. خذوا وقتكم! سأراكم لاحقاً".

مصاباً بشيء من الدهشة، التقطتُ الفكرة وتوصّلْتُ إلى اكتشاف بالغ الأهمية. كنتُ أرى نفسي ودوداً؛ وكان الآخرون يرونني سلبياً. تمثل ما كنت أفعله بتقديم نفسي بأسلوب بالغ اللطف والدماثة، بأسلوب تصوره الآخرون ضعيفاً وملحاحاً في الاستجداء.

والشيء الآخر الذي قاله لي زميلي هو: "عليك أن تدرك أمراً آخر يا بيسّل. أنت تبتسم وأنت غاضب." طالبته أن يوضح. أفادني أن ذلك كان يحدث حين يقال لي: "لا، يا دكتور بيسل، تقاريرك ليست جاهزة." فأرد وأنا مبتسم كل الوقت: "حسناً، سأعود لاحقاً". لماذا كنتُ أبتسم؟ كنتُ مفعماً غيظاً من الشخص. هاكم ما كان الناس يقولونه عني في غَفْلةٍ مني: "إذا كان لديك عدد من التقارير أكبر من أن تنجزها في الوقت المتاح لك، فما عليك إلا أن تضع تقارير بيسل في القاع". "لماذا؟ لأنه حين يسمعك تقول إنك لم تنجزها عندما يأتي ثانية، يكون سعيداً بذلك!".

من علّمهم ذلك؟ أنا فعلتُ. إذا كنتُ قد علمتهم ذلك فإنني قادر، إذن، على تعليمهم شيئاً آخر - كيف يتم أخذي مأخذ الجد. لاحظوا: الشيء الذي كنت أفعله للحصول على طلبي بالذات كان هو السبب الحقيقي الكامن وراء عدم حصولي على ما هو مطلوب. وقد كان هو نفسه السبب أيضاً لعجزي عن حل النزاع.

بعد ذلك قلتُ لزملائي: "أنا لا أعرف حتى كيف أكون مختلفاً. ما الذي يجب أن أفعله حتى أتغيّر؟" قالوا: "ادفع بكتفيك إلى الخلف، أولاً! لديك ميل إلى الانحناء". (وصفوا ذلك بـ"الكتفين المعبّرين عن الاعتذار"). كنتُ أتخذ موقفاً متردداً يقوم على "اعذروني، هل أستطيع التنفس الآن؟ موقفاً من المؤكد أنكم رأيتموه لدى آخرين .

قالوا: "بعد ذلك، ارفعْ ذقنك مقدار نصف بوصة!" قد ترغب أيضاً في محاولة القيام بما اقترحوه. إذن، قِفْ أمام المرآة وارفع ذقنك نحو نصف بوصة. لا تحلّقْ بذقنك في الهواء ولا تنحدر به إلى صدرك! اجعله مستوياً! سيؤدي ذلك إلى تغيير وضع كل عضلة من عضلات وجهك. سيبادر الناس إلى أخذك مأخذ الجد.

نَفّذْتُ النصائح. عدتُ، ووقفت منتصباً. لَكُمْ أن تخمنوا ردود المسؤولين عن التقارير. جاءت الردود سلبية! أُصيبوا بالجنون. لم يقولوا: "هذا عظيم". غمغموا بانزعاج: "هاك تقاريرك!" النبأ السعيد هو أنني حصلتُ على تقاريري في المواعيد المحددة، باتوا يأخذونني مأخذ الجد، وباتت مشكلتي محلولة. (لاحظوا أنني حصلت على طلبي).

قد يقال: "الناس لن يحبوك إذا بقيت منتصباً". غير أن الحقيقة هي أن أولئك الناس لم يكونوا يحبونني أساساً. ما كانوا يحبونه تَمَثّلَ بقُدْرتهم على تأجيل إنجاز تقاريري. كانوا مغرمين باستجدائي الملحاح - بسلبيتي. غير أنهم لم يكونوا يحبونني. لم أستطع أن أحظى بالاحترام أو أن أُعامل بجدية حتى وقفت منتصباً.

لَسْتُ متحكماً بما إذا كان الناس يحبونني، غير أنني هائل التحكم بما إذا كانوا يأخذونني مأخذ الجد.

هذا هو التحدي: من أين تستطيع أن تحصل على تغذية راجعة صادقة من أجل أن ترسخ موقفك القوي؟ زَوْجُك قد تكون مناسبة إذا أردت أن تخاطر بزواجك. من هم الآخرون الذين يمكنك سؤالهم؟ إنهم رئيسك، أحد الأصدقاء، زملاء العمل، زملاء الاختصاص. سَلْ عدداً كبيراً من الأشخاص لأنك تريد الحصول على صورة شاملة. فكِّرْ بأمكنة لا تؤخذ فيها مأخذ الجد. ثم فكر بشخص تثق به يراك في ذلك الوضع. ابدأ بهؤلاء!

لن تلبث أن تصبح قادراً على إتقان الوقوف مرفوع الرأس، ولكن انتبه إلى ما يلي: إذا بقيت مائلاً إلى الخلف (أو هارباً) معظم حياتك، فقد تشعر كما لو كنتَ موشكاً على الانقضاض للقتال، حين تبدي تشدداً في أثناء الصراع. وإذا كنت ممن يندفعون وتشدَّدْتَ خلال الصراع فسوف تترك انطباعاً بأنك مائل إلى الوراء. لن يكون الانتصاب ورفع الرأس سهلاً، ولكنه حاسم في إجبار الآخرين على أخذك مأخذ الجد وفي تسوية الخلافات.

لقد سُئلتُ عما إذا كان التغير ممكناً حقاً. لا أحد يفهم تماماً كيف تتطور الشخصية أو كيف نتغير، غير أنني واثق من إمكانية تغيير السلوك. تعلمتُ أنني أستطيع أن أمنع الناس من دَوْس كرامتي. ومع ذلك فإنني ما زلتُ، بسبب نمط تربيتي، أشعر بشيء من الذنب حين أقف منتصباً، حين أتشدد، حتى الآن. شعوري بالذنب عُصابي. من المحتمل أن يبقى ذلك معي إلى الأبد. في التعامل مع العالم اليومي، ينبغي أن أدرك أنني لا أستطيع على الدوام تغيير مشاعري، غير أنني أستطيع تغيير الطريقة التي أتصرف بها، أستطيع أن أعدِّل سلوكي. لعل النبأ السار هو أن وتائر تغير سلوك الآخر تتناسب طرداً مع وتائر تعديلي أنا لنمط سلوكي.

كن صريحاً!

بعد تصويب لغة الجسد، من الضروري أن تكون المواجهة في مكان ملائم ـ في مكان منعزل، إن أمكن. حذار من إحراج أي كان في أي مكان! أضف إلى هذا موعداً زمنياً مناسباً، موعداً يوفر فرصة دراسة المسألة ومناقشتها بعمق.

وبعد الاهتداء إلى المكان والزمان الملائمين، تكلم بصراحة! كن واضحاً بشأن ما تريده وحول طبيعة القضية! اجعلْ هواجسك قصيرة ومركّزة! حين تكون غاضباً، لا تحصلُ على طلبك. إذن عليك أن تبيّن بوضوح جملة مطالبك وحاجاتك. ولكن، هل سبق لك أن لاحظت أن ما يهم ليس ما يقوله الناس بمقدار ما هو الأسلوب الذي يعتمدونه في قول ما يقولونه، من حيث التأثير في الآخرين؟ التكلم بصراحة يعني أن كلماتك، نبرةَ صوتك، ولغة جسدك تؤدي جميعاً الرسالة نفسَها؛ إنها متطابقة. حين لا تكون كذلك فإنها تُصْدر رسالة ملتبسة أو ثنائية المعنى، وهي إحدى ظواهر الصراع الشائعة. افترضْ، مثلاً، أنك طلبت من زميل عمل أن يؤدي لك خدمة قائلاً: "هل تستطيع يا بوب أن تلتقط لي الدليل الجديد لدى عبورك الشارع؟".

يرد بوب بلهجة ساخرة راسماً تكشيرة على وجهه: "نعم أستطيع. سأفعل ذلك، كَرَم أخلاقٍ مني. سأكون سعيداً بفعله. أنا ذاهب في ذلك الاتجاه. سألبي الطلب!" صحيح أنه قال إنه سينفذ الطلب. هل تصدق أنه راغب في الأمر؟ لا! نبرة صوته ولغة جسده يعلنان العكس. صحيح أن الكلمات رائعة، لا غبار عليها، غير أن نبرة الصوت ولغة الجسد تطيّران العقل من رأسي. لو قال: "سألتقطها على الرغم من أنها ليست على طريقي"، لاستطعت معالجة الأمر لتحلي الرد بالصراحة. عندئذ كنت سأجد الكلمات، النبرة، والسلوك متناغمة، والرسالة متماسكة ومطّردة. في أثناء الصراعات كثيراً ما يميل الناس إلى العزوف عن الصراحة. يبعثون رسائل ملتبسة. ومن المؤسف أن من شأن الحرارة تحت ياقتك أن تدفعك إلى الرد برسالة ملتبسة مقابلة بدلاً من التكلم بصراحة.

استخدم ضمير المتكلم المفرد "الأنا" في رسائلك! مؤخراً في اجتماع كنتُ أديره، وقف أحد المشاركين وقال بكل صراحة: "أنا أختلف معك". تأثرتُ قليلاً ولكنْ ليس بالمقدار الذي كنتُ سأتأثر به لو قال: "أنت مخطئ!" في أثناء الصراع من المهم استخدام لغة "الأنا" التي تترك مجالاً لمناقشة الوضع وعواقب الأفعال.

سلّمْ بالعواقب! ليست العواقب ولا ينبغي أن تكون تهديدات أو أدوات تخويف. تبقى العواقب، بالأحرى، نتائج مجردة - إيجابية أو سلبية - مترتبة على السلوك. إذا لم تكن هناك أي عواقب، فلا تتوقع أي سلوك إيجابي. ثمة مستخدم يصل إلى العمل يوم الاثنين في الساعة الثامنة والدقيقة الخامسة، مثلاً، ولا يقال شيء عن هذا التأخير البالغ خمس دقائق. في اليوم التالي يصبح التأخير عشر دقائق، مرة أخرى، لا أحد يقول شيئاً. إن الناس الصعبين سيظلون يزيدون على مدة التأخير إلى أن تقوم العواقب بتوجيه ضربتها الموجعة. يكمن المفتاح في رسم الحدود، في التحلي بالإنصاف، وفي الالتزام. لا تَعِدْ بما لا تستطيع تحقيقه وإلا فإن الناس الصعبين لن يأخذوك مأخذ الجد.

كن دقيقاً! تجنَّبْ عبارة: "أريد عملاً جيداً". فَصِّل ما تريده بدقة بدلا من ذلك. إذا قلت: "أريدك أن تكون هنا باكراً غداً". فما الذي تعنيه كلمة باكراً؟ أما حين تقول: "أريدك أن تكون هنا في الساعة الثامنة". فأنْتَ تتحلّى بالدقة.

استمع!

بعد قيامك بعرض هواجسك، توقَّفْ عن الكلام واستمع إلى رد الآخر. نزوعُنا المألوف هو الكلام أو الرحيل، إلا أن الاستماع يبقى أحد أقوى أساليب تغيير السلوك. الوجه الثاني للمسألة هو الآخر صحيح: فأحد أقل أساليب تغيير السلوك نجاحاً وفعالية هو الكلام. ولكن، ما الذي نفعله عادة في أي صراع؟ إننا نتكلم. إننا نقوم بالأقل فعالية ونجاحاً. نحن بحاجة إلى محادثة ذات اتجاهين، بيد أن التحدي يكمن في ترسيخ المثال أو النموذج عن طريق الاستماع أولاً فالمبادرة بعد ذلك إلى إيضاح المشكلة أو الصراع. اطرح الموضوع ثم عاين ما يحدثه من أثر!

استمع بين السطور! يشكل الاستماع بين السطور نقطة مفتاحية أخرى. لا تفترض أنك واقف على ما يعنيه الآخر! تأكد من المعنى دائماً! حين تسمع رسالة مزدوجة المعنى في زحمة الصراع، لا تفترض أنك تعرف ما يعنيه المتحدث! يتكرر حدوث شيء مغاير، ومن المهم معرفة ذلك. كَثْرةٌ من الاتصالات الخاطئة والخصومات تُبَثُّ وهي غير ذات علاقة بالشخص الذي يتلقى الرسائل. غالباً ما تكون الخصومة نابعة من مصدر مختلف كلياً.

أجد صعوبة في الإصغاء إلى من لا أحبهم. علاوة، أجد صعوبة في الإصغاء حين أكون غاضباً. وكلما زاد غضبي زادت، في الحقيقة، صعوبة إصغائي. لاحظ العلاقة: ثمة شخص لا أحبه؛ يثير غضبي. ما مستوى قُدْرتي على الإصغاء في مثل هذه الحالة؟ صفر تقريباً. ومع ذلك فإن عليّ أن أستمع لأن تلك هي الطريقة الوحيدة لمعرفة وجهة نظر الآخر بشأن المشكلة حتى نصبح قادرين على التحرك باتجاه تسوية ما. لَسْتَ ملزماً، بالضرورة، بأن تكون متفقاً مع الشخص، غير أن عليك أن تصغي كي تفهم الموضوع. لعل النبأ السار هو أن الناس ربما يفضّلون أن يُسمَعوا ويُفْهموا على أن يتم الاتفاق معهم. لا شك أنك وجدتَ أناساً يتفقون معك، غير أنك بقيت شاعراً بالغضب على أي حال. وقد صادفْتَ آخرين لم يكونوا متفقين معك، إلا أنك خرجت من اللقاء معهم شاعراً بأنهم استمعوا إليك وفهموا ما قُلْتَه. يمكن للاستماع أن يغير السلوك السلبي شرط انطوائه على التفهم. يبقى تسليط الأضواء على مدى الفائدة التي يمكنهم جنيها من الإصغاء أمراً بالغ الأهمية وضرورياً ضرورة استثنائية عند التعامل مع شخص صعب.

تجنّب التثليث!

إلى هنا، أكّدْتُ ثلاثَ نقاط: قف رافع الرأس! كن صريحاً واستمع! قبل التقدم إلى الخطوة التالية، من المهم ذِكْرُ التثليث. تجنبْ مطالبة شخص بالتعبير عن مشكلتك على مسامع شخص آخر نيابة عنك! يقع التثليث عندما يتم إقحام شخص

ثالث في نزاع ناشب بين شخصين آخرين. وفي أي مثلث ثمة ثلاثة لاعبين: ظالم، مظلوم، ومنقذ. لنقل أن الظالم اسمه هارولد، المظلومة هي سو، وأنت المُنْقذ.

هذا هو السيناريو: هارولد يعامل سو بفظاظة. سو تشعر بأنها غير مؤهلة للرد على هارولد، فتلوذ بك أنتَ ملتمسةً إنقاذها منه. تريد منك أن ترعى وضعها مع هارولد. بعد الاستماع إلى دعاوى سو، تقرر أن تمارس لعبة التثليث. تبادر إلى مجابهة هارولد نيابة عن سو نفسها. ما الشعور الذي يراود هارولد لحظة إقدامك على ذلك فيما يخصك؟ إنه يكرهك؛ يمكنك عزله. إلا أننا سنقول في هذه الحالة إن هارولد يعِدُ بالتعاون. يبدو أنك قد نجحتَ، غير أنك خَسِرتَ هارولد. يضاف إلى ذلك، أنك حين تبلغ سو قائلاً: "لقد أنقذتُكِ". تكون قد أغضبتها هي الأخرى الآن. قد تبالغ في شكرك، غير أنها غاضبة هي الآن منك أنتَ أكثر من هارولد. لماذا؟ لقد لقّنْتَها درسين اثنين. أفهمتَها، أولاً، أنها قاصرة، ضعيفة، وعاجزة عن وضع حد لهارولد. وأفهمتها، ثانياً، أنها تستطيع، كلّما واجهت مشكلة مع أحدهم، أن تلوذ بك أنت. لقد أوجدت الآن علاقة تبعية؛ باتت سو معتمدة عليك. وجميع العلاقات القائمة على التبعية تجلب الخصومة والعداء. وكلما كان الاعتماد أقوى كانت الخصومة أشد وأعظم.

بدلاً من تحويل سو إلى تابعة، علينا أن نساعدها بطريقة إيجابية، صحية في اكتساب مهارة التعامل مع هارولدات العالم. لا بد لسو من أن تتعلم كيف تقف منتصبة، مرفوعة الرأس، كيف تقول كلمتها بصراحة، وكيف تصغي إلى ما يُقال. علينا أن نعلّمها كيف تهتم بنفسها فتغدو قادرة على معالجة حالات النزاع بنفسها. قد يفيد التوجيه وهي تؤدي دور التعامل الصحيح مع هارولد. لك أن تساعدها على اكتساب المهارة والثقة اللازمتين للتعامل مع هارولد وحدها.

فيما يلي قاعدتان للبقاء خارج المثلثات:

1) لا تفعل لأي شخص ما يستطيع هو فِعْلَه بنفسه على الإطلاق!

2) احرص دائمًا على فصل مشكلاتك عن مشكلة الضحية! مشكلة سو كانت مع هارولد. مشكلتك أنت هي مع سو. عليك أن تتعامل مع سو، لا مع هارولد.

خلاصة الأمر: ما من مرة تبادر فيها إلى إنقاذ أحد الأشخاص إلا وتجد ذلك الشخص متصوراً إياك مضطهداً (بكسر الهاء) وساعياً إلى جعلك ضحية.

ما الذي يورِّطُنا في المثلثات؟ نحاول، أولاً، مساعدة هذا الشخص أو ذاك. فأكثريتنا تجد متعة في مساعدة الناس. مريحٌ أن يطلب منك أحدهم الاهتمام بمشكلته. متعلقون نحن بالمساعدة. نحن بارعون، ثانياً، في حل المشكلات. ونشعر، ثالثاً، بشيء من التفوق على الشخص الذي يمثل دور الضحية. كثيرون منا جرى تلقينهم، رابعاً وأخيراً، أنّ من المفترض أن نكون مُنْقذين. نعتقد أن إنقاذ الناس واحدة من وظائف أي مدير.

مهما يكن، يبقى الهدف متمثلاً بضمان جعل الآخرين يهتمون بأنفسهم. نحن لا نريد إلغاءهم، إنما نحن حريصون على تدريبهم، على العمل معهم، على تشجيعهم؛ لن نقوم بما يريدوننا أن نقوم به من أجلهم حين يكون ذلك من مسؤولياتهم.

هامش واحد عن المثلثات: افترض عاملَيْن في حالة اختلاف وطلبا منك تسوية الخلاف. إليك ما وجدتُه: أحد العاملين سيشكو مدعياً أنك ستنحاز إلى طرف ضد الآخر، وسوف تفعل، ما لم تكن أحد أحفاد سليمان الحكيم من أزمان التوراة. علاوة، لن يلبث الاثنان أن ينتهيا، على نحو شبه محتوم، إلى عشق كل منهما الآخر، وإلى توجيه عواطف الكراهية نحوك أنت. يكون تحقيق الربح أشبه بالمستحيل. ليتك قلت لهما: "أنتما الاثنان عندكما مشكلة. يحسن بكما أن تحلاها فيما بينكما!".

هل تستطيع أن تخرج من فخ أي مثلث بعد أن تورَّطْتَ فيه؟ نعم تستطيع، ولكن ليس دون رضوض. إذا ما تورطت مرة ومن ثم بدأت تتراجع فإن الآخَرَيْن

سيناصبانك العداء لأنهما باتا تابعين. تجنَّبْ المثلثات! (للاستزادة عن المثلثات انظر ساتِر Satir، ص: 149 وما بعدها).

حل المشكلة!

ثمة تسع خطوات أساسية لعملية حل أي مشكلة.

تعرَّفْ على الأجواء العاطفية!

أولاً، قوِّم مدى شعور الشخص بالغضب! إذا كان شديد الغضب فليس من المحتمل كثيراً أن يتحلى بالعقل أو حتى بالقدرة على سماع ما تقوله. إذن من الأفضل ترك بضع دقائق تمضي توخياً لانخفاض درجة الحرارة. كَرِّسْ دقيقة أو اثنتين للإصغاء في محاولة لفهم المشكلة! لعل أسوأ ما يمكن التفوه به هو: "اهدأ! اهدأ فقط!" مثل هذا الكلام يجعل الشخص أكثر غضباً. مع تزايد الغضب، يتناقص الإصغاء. ومع تصاعد الغضب، ينحدر التفكير هابطاً. إذن، برِّد أعصابك!

ثمة من هم أشبه بالطوفان. أي من هؤلاء يُغْرِقُك بطوفان من الغضب ويبقى متحدثاً إلى ما لا نهاية. أمثال هؤلاء يجب أن يوقفوا. هاكم اقتراحي: إذا مضى بضع دقائق ولم يخفف الشخص من اندفاعه، بادر إلى مناداته باسمه ـ مرتين. المناداة مرة واحدة لن تجدي لأنه لن يسمعها ولو مجرد سماع. قل: "هارولد! هارولد!" إنها وسيلة قوية. إذا وقفت وسط مطار مزدحم بمئات الأشخاص المتحركين ذهاباً وإياباً وصرخت بأعلى صوتك: "هارولد! هارولد!" فإن 85 شخصاً سيتوقفون ويلتفتون رغم أن أياً منهم لا يحمل اسم هارولد. تقنية أخرى: تعطي إشارة بيديك: انتهى الوقت! كفى! بعد المناداة باسمه، قد يبادر هارولد إلى الرد بغضب شديد: "ماذا؟" أنا الآن واثق أنه يسمعني. لقد أوقفت تدفق الفيضان.

لحظة أقوم بذلك، أجدني أمام اثنين من الخيارات. أحدهما تقديم رد إصغاء عاطفي عاكس للمشاعر. أقول، مثلاً: "إنك لتبدو مجنوناً (غاضباً، مُحْبَطاً، أو

خائباً) حقاً!" والخيار الثاني هو طرح السؤال التالي: "ما الذي تطلبه مني؟" يفضي هذا السؤال إلى مرحلة تسوية المشكلة.

تعرف على المشكلة!

بعد إيقاف الطوفان بادر إلى التعرف على المشكلة من وجهة نظر الآخر! يشتمل الأمر على تحديد مرجعية الآخر جنباً إلى جنب مع مشاعره إزاء المسألة. هاك السؤال المناسب: "أتساءل عن طبيعة المسألة كما تراها أنت. حدثني عنها بجملة أو اثنتين!" لماذا أضيف عبارة "بجملة أو اثنتين"؟ للوقت أهميته، وبدون ذلك سيظل الناس يتحدثون إلى الأبد. بطرح السؤال وتحديد مدة الجواب، تكون الكُرة قد ارتدتْ إلى ملعبهم. يجبرهم هذا على التفكير. هل سبق لك أن حاولت البقاء غاضباً والتفكير في الوقت نفسه؟ إنه من المستحيلات.

ابق مركزاً على المشكلة!

تمسَّكْ بأهداب المشكلة بعد تعرفك عليها! ابحث عن مواضع انزلاق الآخر إلى مسائل أخرى! أصف الأمر بـ"الانزلاق" لأن الشخص يعرض عليك مشكلة معينة ثم يبدأ بالتراقص و"النطوطة" مثل البقول المكسيكية "النطاطة". وعندما يحصل هذا، لن يلبث الشخص أن يغادر مكتبك بعد نصف ساعة تاركاً إياك غير عارف بَعْدُ سبب مجيئه إليك.

عمليات الانزلاق كثيرة. في اجتماع للجهاز الإداري، يقوم رئيس الشعبة بطرح مشكلة صغيرة قائلاً: "نحن هنا لتصميم استمارة توفر معلومات أفضل عن الطلاب." ثم يعقب أحدهم: "ما حجم الورق الذي سنستخدمه؟" شخص آخر يرد: "هل سيكون ذلك على ورق أحمر أم أزرق هذه المرة؟" شخص ثالث يسأل: "هل ستكون الاستمارة جاهزة مع حلول عيد الميلاد؟" ثم يدلي شخص رابع بدلوه سائلاً: "بمناسبة الإتيان على ذكر عيد الميلاد، من الذي سيحيي الحفلة هذه السنة؟".

هل حضرت اجتماعات شبيهة بهذا النوع؟ بعد مغادرتك للاجتماع يسأل شخص لم يكن حاضراً: "ما شكل الاستمارة الجديدة؟" تجيبه: "لا علم لي، غير أن من المؤكد أننا سوف نستمتع بحفلة عيد ميلاد عظيمة!".

بعضهم مَهَرة في عملية الانزلاق والتشتيت. عندما يباشرون الانزلاق، علينا أن نقول لهم: "تلك قضية أخرى، دعونا نركز على هذه!" لكل منا عدد كبير من المشكلات ويمكنه أن يسير في ما لا يحصى من الاتجاهات. هدفك هو أن تكون دقيق الفهم للمشكلة المطروحة والحرص على عدم الشرود عنها.

قاوم إغراء توجيه اللوم!

الخطوة الرابعة في عملية حل المشكلة هي مقاومة إغراء توجيه اللوم بعد انطلاق العملية. من السهل توجيه اللوم في أثناء الصراع. تغدو المحادثة على النحو التالي: "ليس خطئي أنا. أنا أعرف من الذي اقترف الخطأ. أستطيع أن أقول لك من فعل ذلك بالاسم". معرفة الفاعل ممكنة غير أن ذلك لا يفضي إلى حل المشكلة التي تبقى مستمرة. بل ومن الممكن أن يتم طرد أحدهم ولا تجد المشكلة حلاً لها.

إنه نمط سلوكي آخر جرى تعلُّمه أيام الطفولة. لَستَ غريباً عن هذا السيناريو. الأم تقتحم المطبخ وترى صحن الحلويات المهشم وقطع الحلويات مبعثرة في كل مكان. ثمة أربعة وجوه ملائكية تحدق في الأم. ثم تطرح الأم سؤالاً مضحكاً: "من فعل هذا؟" وحين لا يقْدم أحد على الاعتراف، تُطلْق الأم تصريحاً مضحكاً آخر: "حسناً، أنا لن أغادر هذا المطبخ حتى أعرف من فعل هذا". إنها ستموت في المكان. لن تخرج منه أبداً.

بدلاً من محاولة اكتشاف كاسر صحن الحلويات، كان بوسع الأم أن تقول: "لدينا مشكلة هنا. يا للفوضى! أريدكم جميعاً أن تنظفوا المكان. سأعود بعد عشر دقائق. إذا لم أجد المكان نظيفاً فلن تذوقوا طعم الحلويات لبعض الوقت".

يتمثل الهدف بالانتقال إلى حل المشكلة. لا تنسَ أن تسوية المشكلة تبقى ضرورية، حتى في حال نجاحك في اكتشاف المسؤول عن خلق المشكلة. قد يكون التعرف على المشاغبين والمتسببين بالمشاكل أمراً جوهرياً. إلا أن التركيز الرئيسي يجب أن يكون على الحل أو التسوية عند التعامل مع أي مشكلة.

تجنَّبْ إضفاء الألقاب!

تتمثل الخطوة الخامسة على طريق حل المشكلات بتجنب ألوان الاحتقار، صيغ الاستصغار، وآيات إضفاء الألقاب. جزئياً تكون ميالاً إلى قول: "أنت مخطئ... غير مسؤول... مهمل... غبي... أو عديم الكفاءة". تلك مقاربة غير ذات جدوى. من الأفضل، بدلاً من ذلك أن تنقل إلى الشخص معاني تلك الكلمات. بدلاً من إبلاغ هذا الموظف أو ذاك بأنه بطيء، قل له: "أريد التقارير الستة جميعها في الساعة الثالثة بعد الظهر". وعوضاً عن قول: "أنت غير مسؤول". قل: "أريد تصنيف المادة أبجدياً لا تاريخياً وأريد إنجازها مع حلول الساعة الرابعة من بعد ظهر اليوم".

إذا كنت تعمل مع شخص غير خاضع لسلطتك المباشرة، فما هي العواقب التي تستطيع التهديد بها في حال عدم الأداء؟ في هذه الحالة ستكون بحاجة إلى إفهام الموظف بأن من مصلحته أن يعمل معك لا ضدك. إذا لم يدرك زميلك الصعب ذلك، فلن يكون ثمة ما يدعوه إلى التعاون معك. لا تنس أن الناس لا يتعاونون معك إلا لأنهم مقتنعون بأن مصلحتهم تكمن في ذلك، ولا يقاومونك إلا إذا اقتنعوا بأن مصلحتهم تقضي بذلك. إذا كان لديك زميل معاند، فإن عليك أن تسلط الأضواء على منافع التعاون. بادر إلى استعراض جملة الجوانب الإيجابية للعمل معك!

ركِّزْ دوماً على السلوك! لا تنفع العبارات العامة إلا في العرقلة. قولك لأحدهم إنه عامل بطيء لا يساعد. كُنْ محدداً بشأن ما يقوم به الشخص من عمل أو ما تريد أنت إنجازه! أما الشكاوى العامة فلا تتمخض إلا عن المزيد من الصراع. إذا أخفقت في التقدير، فلن تنجح في الإدارة.

طوِّر جملة بدائل!

إن خطوة حل المشكلات السادسة كبيرة وبالغة الأهمية: اطلب من الشخص إيراد سلسلة من بدائل الحلول الممكنة للمشكلة. أنْأَ بنفسك عن الإيحاء بأي بدائل. إذا اقترحتَ حلاً ولم يكن موفقاً، فإن الشخص سيسارع إلى لَوْمك. أما إذا أثبتَ اقتراحك أنه ناجح، فإن الشخص سيستمر في توقع الحلول منك أنتَ. حين تكون المشكلة مشكلته هو، من الحاسم أن يبادر الشخص نفسه إلى طرح بدائل حلول تلك المشكلة.

قد يخطر ببالك السؤال التالي: "ولكن كيف نحول دون إقدام هذا الشخص على تصرف ذي نتائج عكسية؟" ستجد الجواب في الخطوة السابعة.

قوِّم البدائل واختَرْ واحداً!

بادرْ إلى تقويم البدائل مع الشخص في ضوء تكاليفها. ما نوع التكاليف المحتملة؟ ليست أثمان المال، الوقت، الموظفين، العلاقات العامة سوى غيض من فيض التكاليف، غير أنها جميعاً ذات شأن. حين تطرح على الشخص سؤال: "ما كلفة ذلك؟" فأنت لا تقول إن الفكرة فاسدة؛ بل أنت تطالب بنوع من التقويم للكلفة من ناحية ولفُرَصِ النجاح من ناحية ثانية.

قد يباغتك الشخص الغاضب قائلاً: "أحرق المكان وأعدم جميع من فيه!" يكون هذا حين تلجم نزوعك إلى إطلاق النعوت وتقول: ما الكلفة المحتملة لاقترافك ذلك؟" بوصفه شخصاً ذكياً أساساً سيقول: "من المحتمل أن أدخل السجن".

يمكنك أن ترد: "إذن، هي طريقة باهظة التكاليف". لم تستخدم أسلوب إضفاء الألقاب والنعوت. اكتفينا ببيان حقيقة أن الحل المقترح ليس مجدياً، لا يوازي تكاليفه. مثل تلك المقاربة كفيلة بالحيلولة دون كثير من النزاع. تابعْ مناقشة البدائل إلى أن يتم الاهتداء إلى بديل مُجْدٍ، بديل يساوي تكاليفه!

حين يكون الاقتراح منطوياً على إثارة مشكلات تفوق تلك التي يحلها، فإن من حقك أن تقول إنه غير مقبول. لدى اكتشاف حل معين للمشكلة، يتعين على الشخص أن يطرح بديلاً سيكون ناجحاً ومقابل ثمن تكونان، كلاكما، مستعدين لدفعه.

كن واضحاً بشأن الإجراءات!

قبل إقفال باب الكلام، ناقش الإجراءات بالتفصيل. تأكّدْ من أن الشخص بات متفهماً فهماً كاملاً ماهية الخطوات التي من شأنها أن تُفْضي إلى تسوية المشكلة أو التخفيف من حدتها. بادرْ إلى بيان تصورك لكيفية التعامل مع البديل! من الذي سيكون مسؤولاً؟ ما هو الإطار الزمني؟ كيف ستقوم بتقدير النتائج؟ ما لم يتفهم الشخص جميع هذه النقاط ويوافق عليها، لن تنطلق الخطة أبداً.

قوِّم النجاح!

أما الخطوة الأخيرة فليست إلا امتلاك طريقة ما لتقويم الحل المقترح. من شأن إدارة الاقتراح أن تكون صعبة إذا لم تكن قابلة للقياس. تذكّرْ أن ما لا تستطيع قياسه (تقويمه) لا تستطيع إدارته أو تدبيره. يمكنك أن تسأل مباشرة: "كيف نستطيع أن نقيس إذا ما تحقق ما كنا نريده؟" كن حريصاً دائماً على معاينة أسلوب الشخص الآخر في فهم كيفية القيام بالعمل (الإجراءات) من جهة، وفي تخمين الصيغة التي سيأخذها في حال النجاح (القياس) من جهة ثانية.

خلاصة

مراجعةً، ثمة خمسة أمور يتعين على المرء أن يتطلع إلى تحقيقها في كل نزاع. إنها:

1) قفْ رافع الرأس!
2) تكلمْ بصراحة!

3) استمعْ!

4) تجنبِ التثليث!

5) تحركْ باتجاه حل المشكلة!

من الواضح أن بيان الأهداف أسهل بكثير من بلوغها في غمرة العمل مع أناس صعبين. غير أنك تعلّم الناسَ أسلوبَ التعامل مع حالات الصراع بوقوفك رافع الرأس، بكلامك الصريح، بحرصك على الاستماع، بتجنبك لآليات التثليث، وبتقديم النموذج الناجح لأسلوب حل المشكلات. قبل ضياع الكثير من الوقت، حتى الناس الصعبين يدركون أنْ ليس هناك ما يدعوهم إلى إقحامك في حل مشكلاتهم لأن ما يفعلونه في مكتبك يستطيعون فِعْلَه وحدهم (للاطلاع على المزيد من المعلومات عن أنماط الشخصيات، انظر بيسَّل، 1989).

الخطة الاحتياطية

في بعض النزاعات، لن نحصل على ما نريده. ثمة أوقات لن نحصل فيها، في الحقيقة، على أي شيء بالمطلق. إن الخطة الاحتياطية هي التي ستلوذ بها إذا أخفَقْتَ في الحصول على ما تريده. إياك أن تنخرط في صراع دون امتلاك صورة واضحة عن طبيعة رد فعلك على كلمة "لا" أو نوع من الرفض السلبي؛ وإلا فإنك ستخرج من الموقف أكثر غضباً مما كنت في البداية. ومثل هذا الإحباط يفضي عادة إلى سلوك استفزازي مثير. إذن، عليك أن تكون واضحاً بشأن الآراء التي ستعبر عنها إذا لم تحصل على ما تشعر بأنك بحاجة إليه أو على ما ينبغي فعله. كُنْ مزوَّداً بخيار ثان أو حتى ثالث!

يضاف إلى ذلك، حذار من السماح لأي شخص بمغادرة مكتبك دون تزويده بخطة احتياطية إذا رفضت خططه ومطالبه! أحياناً يجب عليك أن تقول لا. في مثل هذه الأحوال، اطرح على الشخص الذي رفضت تلبية طلبه السؤال التالي: "كيف

ستتعامل مع الوضع بعد أن أخفقت في الحصول على ما أَرَدْتَه؟ سارع في اللحظة ذاتها، دونما تأخير، إلى الحديث عن الخطة الاحتياطية! تقول القاعدة: لا تترك أحداً يغادر مكتبك شاعراً بالعَجْز! ناقشْ سلسلة خيارات، عواقب، تكاليف، واحتمالات متشعبة حتى وإن كانت مؤقتة! قد لا يتمكن الفرد من الحصول على ما أراده، غير أنه يستطيع، أقله، أن يغادر مزوَّداً بتوجهات بنّاءة مع إحساس بأن شيئاً يمكن فِعْلُه. كذلك سيشعر بأن كلامه كان مسموعاً ومفهوماً. لا بد للناس من أن يشعروا دائماً بأن لديهم مخرجاً ما، وإن لم يكن متَّصفاً بالكمال وقادراً على الإقناع. ليس الصراع، مع بقائه حتمياً، هو المشكلة. فالمشكلة والحل كامنان في الأسلوب المعتمد لإدارة هذا الصراع. مهما كان الأسلوب الذي قد تبادر إلى اعتماده، تذكَّرْ ما يلي: من حق الجميع أن يعامَلوا باحترام وتكريم. وأنت لست استثناء.

مراجع الفصل

- Bissell, B. (1989). Dealing with difficult people (video). Richmond, VA: W. R. Shirah.
- Rogers, C. (1989). On being a person: A therapists view of psychotherapy. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Sargent, A. (1983). The androgynous manager. New York, NY: AMACOM.
- Satir, V. (1972). People making. Palo Alto, CA: Science and Behavior Books.

الفصل التاسع

التعامل مع هيئة تدريسية مرتبكة

هوارد بي. آلتمان

اسمحوا لي أن أكون واضحاً. إن الأكثرية الساحقة من أعضاء الهيئات التدريسية في الكليات والجامعات الأمريكية ليسوا "مرتبكين" على الأقل ، إلى الحد الذي يؤثر، على نحو ملحوظ، في أدائهم الوظيفي أو علاقاتهم.

بعض السيناريوهات

ظل الدكتور دونالد برندرغاست Dr. Donald Prendergast زميلاً ممتازاً طوال عشرين عاماً. كان يشارك بنشاط في اجتماعات القسم الفرعية ، كان يتطوع لعضوية اللجان دورياً؛ كان دائم الانخراط الجدي في حياة القسم. غير أن شيئاً حصل في السنة الماضية. رئيسة القسم شيرلي ثومبسون Shirley Thompsn حائرة ، لا تعرف كيف تفسِّر التغيير الذي بدا طارئاً على مواقفه من جميع الأمور نحو الأسوأ. بمقدار ما كان منفتحاً ومفعماً بالحماسة فيما مضى أصبح الآن كئيباً ، منزوياً وانعزالياً. بات يرفض سائر فرص الانخراط في نشاطات القسم بعبارة: "لا ، لست مهتماً بذلك". لم يعد يُمْضي في مكتبه سوى الحد الأدنى الممكن من الوقت. تكاثرت شكاوى الطلاب من عدم القدرة على العثور عليه ، وفي حال نجاحهم في الاهتداء إليه ، كان يبدو غير آبه بما أرادوا قوله له. راحت الدكتورة ثومبسون تتساءل: "ما الذي أستطيع فعله بهذا الشأن؟".

كان المَخْبَرُ المكانَ الذي يستطيع المرء فيه دائماً أن يجد الدكتورة كاترين روبنسون .Dr. Katryn Robinson شكّلَتْ دراساتها البحثية لبيئة الإقليم عنصر جذب لطلاب القسم؛ قطعان صغيرة كانت تحضر يومياً لـ"صُنْع العلم" بالتعاون مع الأستاذة الشابة المحببة. غير أن الطلاب ما لبثوا في العام الماضي، وهو عام الدكتورة روبنسون الخامس في القسم أستاذة مساعدة، أن راحوا يشكون إلى رئيس القسم سام هيلمان Sam Hillman، من تكرر بقاء مخبر البيئة مغلقاً، ومن عزوف الدكتورة روبنسون عن الإشراف على مشروعات الطلاب البيئية. بدت الدكتورة روبنسون التي كانت المدرِّسة الأكثر شعبية في القسم ذات يوم، غير مستعدة بعد الآن لقضاء ساعات في اليوم في المخبر عاكفة على تنمية المهارات البحثية لدى طلاب الدراسات العليا عندها. راح الدكتور هيلمان يتساءل عما إذا كانت هذه ظاهرة مؤقتة، أم أنها كانت تتطلب منه تدخلاً ما.

كان الدكتور جو ميتشل Dr. Joe Mitchell قد التحق بالعمل في القسم العام الماضي أستاذاً مساعداً مبتدئاً جديداً. وبوصفه زوجاً وأباً لثلاثة أولاد، ابتاع الدكتور ميتشل منزلاً في أحد الأحياء الراقية ليكون أولاده قادرين على المشي إلى المدرسة الخاصة الممتازة القريبة. في البداية كان يبدو بالغ السعادة لحصوله على هذه الوظيفة الجديدة، وكان يستمتع بقضاء الوقت متفاعلاً مع زملائه في بهو القسم. غير أنه ما لبث أن انقلب في غضون ستة أشهر. بدا مستاءً من انتقاله إلى هذه المؤسسة، وكان مزاجه السابق المفعم بالفرح والمرح، ذلك المزاج الذي كان قد أدهش زملاءه، قد تبخَّر. لم يعد يملك كلمة طيبة واحدة يقولها عن أي شيء، وبات على الدوام يرحل من المدينة الجامعية لحظة انتهاء واجباته في التدريس. رآه أحد زملائه في الأسبوع الماضي سائقاً شاحنة صغيرة. راح رئيس القسم يطرح التساؤل التالي: "هل أخطأنا عندما قررنا تعيين جو؟".

إن دونالد برندرغاست، كاترين روبنسون، وجو ميتشل، موجودون بأسماء مختلفة في ما لا يحصى من الأقسام بأكثرية الكليات والجامعات في الولايات

المتحدة (وربما في بلدان أخرى أيضاً). إنهم أعضاء هيئة تدريسية مرتبكون. من المؤكد أن واحداً أو أكثر من سيناريوهاتهم سيبدو، دون شك، مألوفاً لأكثر قراء هذا الكتاب.

يمكن تعريف "أعضاء الهيئة التدريسية المرتبكين" بوصفهم أولئك الذين تعرضت أنماط أدائهم الوظيفي و/ أو علاقاتهم مع الطلاب والزملاء إلى التدهور مقارنة بنموذجهم المألوف نتيجة ضغوط عاطفية. وفي غياب نوع من التدخل أو نوع من التغيير في الظروف، فإن من شأن أعضاء الهيئة التدريسية المرتبكين أن يبقوا مرتبكين لمدة طويلة من الزمن.

قد لا يبدو أعضاء الهيئة التدريسية المرتبكون، خصوصاً في الأقسام والمؤسسات الكبيرة، مرتبكين بنظر الآخرين؛ قد يتعرضون، بالأحرى، لأن ينعتهم زملاؤهم (وراء ظهورهم بالطبع) بالشذوذ، بالجمود، أو بالانحراف. نعرف جميعاً، آخر المطاف، أن لدى كل قسم نصيبه من "المجانين" الأكاديميين، أليس كذلك؟ وبالتالي فإن أحداً من الآخرين لا يبالي ما لم يُقْدم هؤلاء على تصرف فاضح وشاذ حقاً ـ مثل التوقف عن إعطاء الدروس، تهديد الزملاء جسدياً، الخ.

لأكن واضحاً هنا. إن الأكثرية الساحقة من أعضاء الهيئات التدريسية في الكليات والجامعات الأمريكية ليسوا مرتبكين، على الأقل إلى درجة تؤثر على نحو ملحوظ في أدائهم الوظيفي أو في علاقاتهم مع الطلاب والزملاء. ففي التقرير الصادر مؤخراً بعنوان **استبيان أعضاء الهيئات التدريسية الأمريكية** وقد نشره كل من TIAA – CREF ومركز بحوث الرأي القوم (NORC) (2000)، يزعم ما يزيد على 90 بالمئة من المشاركين في الاستبيان أنهم راضون أو بالغو الرضا بمناصبهم الحالية، و63 بالمئة أنهم سيحترفون العمل الأكاديمي دون تردد (و24 بالمئة قد يفعلون ذلك) إذا ما أُتيحت لهم فرصة بدء حيواتهم العملية من جديد. تشي هذه الأرقام بوجود تأييد قوي للحياة الأكاديمية من جانب لاعبيها الرئيسيين.

إذن، لماذا كل هذا الاهتمام بأعضاء الهيئة التدريسية المرتبكين؟ ثمة بيانات ديمغرافية معينة قد تشكل منطلقاً ملائماً. يقول التقرير آنف الذكر إن 51 بالمئة من أعضاء الهيئة التدريسية هم في الخمسين على الأقل من العمر (ص: 6). في هذه الدراسة التي جرت في 1999 نجد أن 62 بالمئة من هؤلاء مثبّتون (ص: 8)، متمتعون بفرص الترقية النادرة نسبياً، ومرشحون، بأكثريتهم للبقاء في مؤسساتهم إلى التقاعد. نحو 66 بالمئة من المشاركين في الاستبيان عملوا في التعليم العالي أكثر من عشر سنوات؛ بل وقد كان ما يقرب من 37 ٪ أكاديميين لمدة تزيد على عشرين سنة. ما يقرب من ثلث أعضاء الهيئة التدريسية لم يسبق لهم أن تولوا أي عمل أكاديمي باستثناء عملهم في مؤسستهم الحالية (ص: 11).

إذا كان ولو 5 بالمئة من أعضاء الهيئة التدريسية مرتبكين إلى درجة تؤثر سلباً في الأداء الوظيفي أو العلاقات مع الطلاب والزملاء ــ وقد أعلن 8.2 بالمئة من المشاركين في استبيان NORC/ TIAA أنهم ليسوا "بالغي الرضا" أو هم "غير راضين إطلاقاً" بوضعهم الراهن (ص: 16) ـ فإننا نتحدث عن عدد لا يستهان به من الأفراد. إن عملية حسابية بسيطة تكشف النقاب عن الصورة التالية: إذا سلّمنا بوجود 800.000 عضو هيئة تدريسية في هذا البلد (فينغان، وبستر، وغامسون Finnegan, Webster, & Gamson، 6199، ص: 3)، فإن 5 بالمئة من ذلك الرقم يساوي 40000 (أربعين ألفاً) من أعضاء الهيئات التدريسية! يستطيع معظم الأكاديميين (والإداريين الأكاديميين) أن يشيروا إلى واحد أو أكثر من أعضاء الهيئة التدريسية في مدنهم الجامعية ممن تعرضت أنماط أدائهم الوظيفي و/ أو علاقاتهم مع الطلاب والزملاء للتغيير نحو الأسوأ. بهذا المعنى نفترض، بأكثريتنا، أننا نعرف عضو الهيئة التدريسية المرتبك عندما نراه، رغم صعوبة الاهتداء إلى تعريف جامع ومانع لمثل هذا الشخص.

بين الارتباك المسلكي والارتباك الشخصي

قد يُصاب الأساتذة بالارتباك جراء أحداث في حيواتهم الشخصية أو المسلكية. فالأكاديميون ليسوا محصنّين ضد ذلك النوع المزلزل للحياة من الأحداث التي تؤثر في باقي السكان: أزمات منتصف العمر، إدمان المخدرات أو الكحول، الابتلاء بآفة القمار، المشكلات الصحية الجسدية و/ أو النفسية، قضايا علاقات زوجية أو عائلية، موت عزيز، هموم مالية. في بعض الحالات من الممكن لأعضاء الهيئات التدريسية أن ينجحوا في إخفاء سبب المشكلة عن زملائهم، بل وحتى عن أصدقائهم الحميمين. ويرفض البعض أن يُقروا بأنهم يعانون من مشكلة ما إلى أن تتم مجابهتهم بالتغييرات الطارئة على سلوكهم.

في هذا الفصل أقوم بإلقاء الضوء على بعض الأساليب التي تعتمدها مؤسسات التعليم العالي لمحاولة مساعدة أعضاء الهيئة التدريسية الذين لا تكون مشكلاتهم ذوات جذور أكاديمية.

بحوزتنا قَدْر أكبر من المعلومات عن الأساتذة الذين يرتبكون جراء قضايا ومشكلات في حيواتهم المسلكية. فالأستاذ المبتدئ الذي يكتشف أنه وضع لنفسه أهدافاً غير واقعية في ضخامتها على صعيد النشر في السنوات القليلة الأولى، الأستاذ الجديد الذي خاض معركة تثبيت قاسية غير موفقة، الأستاذ المخضرم الذي يكتشف أنه لم يعد يهتم ببرنامجه البحثي، الأستاذ الكبير والمرموق الذي يشعر بالتعرض للتجاهل من قبل زملائه الأصغر سناً في أثناء عملية التخطيط للقسم، الأستاذ المشاكس دائماً لرئيس القسم أو العميد، الأستاذ المنزعج بتقويمات تعليمية ضعيفة على نحو مطرد دون أن تكون لديه أي فكرة عن طريقة أخرى مغايرة للتعليم - ليس هؤلاء إلا غيضاً من فيض الأساتذة المرتبكين مسلكياً في أقسامنا. وما إذا كان الارتباك سيبقى مؤقتاً أم سيغدو دائماً قد يتوقف على حصول تدخل من جانب المؤسسة وعلى نوعية مثل هذا التدخل. فيما يلي قائمة اقتراحات حول أشكال من التدخل المؤسساتي في إرباكات ناجمة عن حياة الأستاذ المسلكية.

علامات الارتباك

بصرف النظر عن كون سبب مَرَض الأستاذ المرتبك مسلكياً أو شخصياًن ثمة، في الغالب، دلالات مُنْذِرة. ففي كراس برنامج مساعدة الموظفين: دليل المشرف Employee Assistance Program: Supervisor's Guidebook، الذي نشرته شركة هيرشي للغذائيات (بلا تاريخ)، هناك قائمة لـ"أنماط تدهور الأداء الوظيفي"، من شأنها، وإن كانت متركِّزة على وصف حالات لا علاقة لها بالحياة الأكاديمية، أن تنطبق في الوقت نفسه على الأساتذة المرتبكين. وهذه الأنماط (مع أمثلتي المستمدة من الحياة الأكاديمية) تشتمل على:

الغياب المفرط والمتزايد

أيُّ أستاذ مرتبك معرَّض للتغيب المتكرر عن حصصه الدرسية وعن مواعيده المقررة من قبل. قد يكون هذا النمط السلوكي منطوياً على تأخر مفرط عن المحاضرات والمواعيد، على تكرار صرف الطلاب قبل قَرْع الجرس، على أخذ إجازات عطل أسبوعية مؤلَّفة من ثلاثة إلى أربعة أيام، وعلى تقديم سلاسل طويلة من الأعذار غير المألوفة وغير المحتملة عن حالات الغياب عند المساءلة.

الغياب المزمن في غمرة العمل

قد تكون حالات النسيان المتزايدة للمواعيد، للالتزامات، لمواعيد الحصص الدرسية وأمكنتها، الخ. أعراضاً لأي أستاذ مصاب بعلة الارتباك. (قد تكون هذه الحالات، بطبيعة الحال، أعراضاً لمشكلة صحية أو طبية أيضاً). فالتجول في حالة شرود، الإخفاق المتكرر في تزويد الطلاب بالمواد المطلوبة، أو حصول تغيير نحو الأسوأ في العادات الصحية، قد تشير جميعاً إلى أننا أمام أستاذ مرتبك.

معدلات الحوادث العالية والدعاوى المترتبة عليها

قد ينطبق هذا خصوصاً على الأساتذة في مجالات العلوم والتكنولوجيا حيث توجد احتمالات وقوع حوادث المخابر أقوى.

صعوبة التركيز

قد يعاني الأستاذ المرتبك الإحباط المتزايد إزاء العجز عن الاضطلاع بالمسؤوليات التعليمية والبحثية بالقدر نفسه من السهولة كما في السابق. كل شيء يبدو متطلّباً وقتاً أطول بكثير، ويغدو التركيز على المهمة التي هي قيد الإنجاز أكثر صعوبة.

الفوضى

من شأن أي مستوى متصاعد لصعوبة تذكُّر التوجيهات، الوظائف المعطاة للطلاب، المذكرات الآتية من رئيس القسم أو العميد، مواعيد المشروعات، الخ... أن تكون أيضاً أعراضاً لأستاذ مرتبك.

أنماط العمل المتشنجة

قد يتأرجح الأستاذ المرتبك بين فترات إنتاجية عالية جداً وأخرى متدنية جداً خلال مدة زمنية قصيرة. قد تكون هناك أيضاً فترات لا تكون فيها الإنتاجية ملحوظة على الإطلاق.

صعوبة التغيير

الأساتذة مطالبون بتغيير أساليب عملهم أكثر فأكثر. وأي أستاذ مرتبك قد يشعر مهدداً على نحو خاص جراء إدخال سلسلة من التغييرات على خطط المؤسسة، مثلاً. (من الممكن تقدير احتمال مساهمة أي تغييرات سريعة أو متكررة في سياسات المؤسسة التي تنظم حياة الأساتذة في زيادة عدد الأساتذة المرتبكين في المدينة الجامعية).

الكفاءة الوظيفية الأضعف

يكون الأساتذة المرتبكون أميل إلى نسف المواعيد، إلى المماطلة، إلى نقص الاستعداد لأداء واجبات التعليم، إلى تلقي المزيد من شكاوى الطلاب، وإلى تقديم المزيد من الأعذار عن أدائهم الوظيفي المتراجع.

العلاقات الواهية مع الآخرين

قد تكون العلاقات مع الطلاب، الزملاء، الإداريين، ومسؤولي المؤسسة متوترة. قد يبالغ الأساتذة المرتبكون في ردود أفعالهم على النقد، الفعلي والمتوهم على حد سواء. قد يتصورهم الطلاب صداميين وعديمي الاهتمام؛ قد يجدهم الزملاء بعيدين عن المنطق والعقل. قد يحمل الأساتذة المرتبكون ضغائن ضد زملائهم جراء هفوات موهومة؛ وبسبب مثل هذا الوهم قد يحاولون تجنب زملائهم كلياً.

الإجهاد والانفجار (Stress & Burnout)

يبقى الأساتذة المرتبكون أميل إلى إبداء أعراض ضغط العمل، الإجهاد، وأقرب إلى الانفجار في مكان العمل. قد يكفّون عن رؤية أي قيمة أو معنى في عملهم؛ قد يشعرون مستبعَدين أو ضحايا تمييز؛ قد يؤمنون بـ"لا أحد هنا يولي أي أهمية لما أفكر به أنا". قد يكونون قليلي الرضا، أو غير راضين بالمطلق، عن واجباتهم الأكاديمية. ميالون هم لأن يشعروا بأنهم أسرى وظائفهم، سجناء مسار محتوم لا فكاك منه.

أسباب انفجار الأساتذة (Burnout)

مع أن جميع الأساتذة المرتبكين لا ينفجرون، فإن جميع حالات انفجار الأساتذة في المجال الأكاديمي تشير إلى وجود أساتذة مرتبكين بطريقة ما. إذن، تعالوا نستكشف ظاهرة انفجار الأساتذة بشيء من العمق. ثمة ثلاثة أسباب رئيسية لانفجار الأساتذة: خيبة الأمل، الملل، والإجهاد.

خيبة الأمل

مثل غيرهم من الموظفين من الممكن للأساتذة أن يتعرضوا لخيبة الأمل فيما يخص تقدم أعمالهم أو توجهها. قد يشعرون بأن بحوثهم ضئيلة القيمة، تعليمهم لا يحظى بتقدير طلابهم، أو سمعتهم بين أقرانهم في الاختصاص باتت ملطّخة أو غير ذات شأن. قد يصابون بخيبة الأمل إزاء سياسات مؤسستهم، أو بشأن الاتجاه الذي

تسير فيه مؤسستُهم ـ أو مهنتُهم. إن الأساتذة الذين جعلوا مؤسسة معينة موطنهم وبيتهم لسنوات عديدة ثم ما لبثوا أن عاشوا عبر سلسلة متصلة من التغييرات في الخطة خلال السنوات الأخيرة قد يكونون شديدي الهشاشة إزاء هذه الأنواع من خيبات الأمل. أمثال هؤلاء الأساتذة قد يجدون أنفسهم غرباء عن زملائهم، غير محترمين بنظر الطلاب والإداريين، وعاجزين عن التحكم ببيئتهم المسلكية. قد يُبْدون علامات الإرهاق الجسدي والعاطفي، أمارات تدني احترام الذات والروح المعنوية، ومؤشرات الاكتئاب.

الملل

قد يعاني الأساتذة الملل عندما تبقى واجباتهم هي هي عاماً بعد عام. فالحياة الأكاديمية لا توفر إلا القليل من الحوافز أو الفُرص التي تدفع الأساتذة إلى النمو ـ ينتظر منهم هم أنفسهم أن يوجدوا مثل هذه الفرص ـ وإلا ما هو حتى أقل من الفرص للقيام بشيء مختلف في مؤسستهم ذاتها. فما أن يكمل المرء تجاوز الحواجز وصولاً إلى الأستاذية المثبتة أو الدائمة ـ وما يقرب من 35٪ من الأساتذة هم أساتذة من ذوي الكراسي (مثبتون)، النسبة الأعلى بين سائر فئات العاملين في الحقل الأكاديمي (NORC/ TIAA – CREF، ص6) ـ حتى تصبح الأهداف المعترف بها خارجياً والجديرة بالسعي إليها في إطار الكليات والجامعات قليلة. معظم الأساتذة غير حريصين على أن يصبحوا عمداء أو أمناء، ولا تستطيع، على أي حال، إلا نسبة ضئيلة منهم أن يغدوا إداريين أكاديميين. إذن، ما لم يكن الأستاذ متمتعاً بما يكفي من الدافع الذاتي لمتابعة النمو والتطور، فإن من المحتمل أن يبقى غارقاً في مستنقع الرتابة أو "الروتين" فيصاب بالملل. إن الأساتذة يصابون بهذا الملل لعدم وجود أي تحدٍ واضح وجراء عدم توفر أي حوافز نمو ذات شأن. ومع أن عدداً كبيراً من الأساتذة يواصلون تحدي أنفسهم ويوفرون حوافزهم التنموية الخاصة خلال حيواتهم العملية الوظيفية، فإن آخرين قد يقعدون قانعين بالأمر الواقع، غارقين في بحر من الراحة

والسأم. إنهم يتوقفون عن النمو، يفقدون حيويتهم، يبدؤون بأداء عملهم كالآلات، منفّذين واجباتهم آلياً بقدر قليل من الاهتمام أو القناعة إن لم يكن دونهما بالمطلق.

الإجهاد

يبقى الإجهاد متفشياً بين صفوف الأساتذة. لعل الإجهاد المتعلق بالعمل هو الخلل الصحي الرئيسي في الولايات المتحدة اليوم لدى الراشدين الذين تتراوح أعمارهم بين الـ20 والـ65. تعاني النساء في أماكن العمل (بمن فيهن العاملات في المجال الأكاديمي) الإجهاد مثل الرجال، دون المستوى نفسه، في الغالب، من الدعم العائلي أو الجامعي. لقد زعم بعضهم أن نسبة 80٪ من سائر الأمراض في هذا البلد يمكن إرجاعها إلى الإجهاد الذي أُسيئت معالجته.

قام قسم استعراض أحوال الأساتذة في 1995 ـ 1996 في معهد أبحاث التعليم العالي بجامعة كاليفورنيا في لوس آنجلوس (UCLA) بدراسة أسباب إجهاد الأساتذة (انظر الجدول 1/9). مثير أن نلاحظ أن عدداً مفرطاً من المهمات في وقت مفرط في القصر هو عامل الإجهاد الأكبر بالنسبة إلى جميع الأساتذة، ذكوراً وإناثاً على حد سواء. ومن عوامل الإجهاد الأخرى يمكن الإتيان على ذكر أعباء التدريس، إجراءات المؤسسة المكتبية (البيروقراطية)، الطلاب، الحاجة إلى تدبير المسؤوليات العائلية دون إهمال الواجبات المسلكية في الوقت نفسه.

أسباب إجهاد الأساتذة تبدو اليوم موزعة على ثماني خانات رئيسية. وتعرُّض الأساتذة لمستويات مؤذية من الإجهاد في هذه الخانات يختلف تبعاً للمرتبة، الاختصاص، الوضع الوظيفي، نمط المؤسسة، ومستوى الدعم المتوفر على الصعيدين الشخصي والمؤسساتي.

1) آلية مكافأة غير ملائمة أو غير عادلة حسب تصور المعني

2) أهداف وتوقعات غير محققة و/أو غير واقعية

الجدول 1/9 أسباب إجهاد الأساتذة			
	إجمالي %	رجال %	نساء %
تدبير المسؤوليات العائلية	68.6	64.7	76.9
رعاية الأولاد	32.3	32.0	76.4
رعاية أب أو أم مسن	27.4	25.3	31.7
صحة بدنية	43.2	41.1	47.5
مراجعة/ عملية ترفيع	44.7	42.0	50.1
تمييز مضمر	23.8	18.4	34.4
وضع مالي شخصي	58.7	58.3	59.7
عمل لجان	55.7	53.5	60.0
اجتماعات أساتذة	50.2	48.2	54.2
زملاء	55.8	54.0	59.4
طلاب	60.8	58.8	66.2
متطلبات بحث أو نشر	49.3	50.2	47.5
إجراءات مؤسسة بيرقراطية	69.0	69.3	68.4
أعباء تدريس	63.0	59.5	69.8
مشكلات أولاد	32.3	32.7	31.6
احتكاكات زوجية	24.8	25.6	23.3
ضغط وقت	85.7	82.6	92.0
نقص أوقات شخصية	81.0	76.5	90.0

المصدر: الأستاذ الجامعي الأمريكي: معايير لعام 1995 – 1996 معهد بحوث التعليم العالي.

استعراض وضع الأساتذة. نشرة المعهد التابع لـ UCLA المعلومات مستندة إلى عينة مؤلفة من 33986 أستاذاً أمضوا جزءاً من حيواتهم في التدريس الجامعي.

3) وفرة مفرطة في العمل وندرة مفرطة في الوقت

4) غياب متصور لترحيب الطلاب، الزملاء، أو الإداريين

5) تطفل مشكلات معينة على حياة المرء الشخصية

6) صعوبة تحقيق نوع من التوازن بين حياة المرء المسلكية من جهة وحياته الشخصية من جهة ثانية

7) قابلية حركة وفرص وظيفية متناقصة

8) عدم اطمئنان وظيفي بسبب جملة ضغوط داخلية وخارجية

الاهتداء إلى الحلول

في بداية هذا الفصل، عرّفت الأساتذة المرتكين بوصفهم أساتذةً تراجعت أنماطُ أدائهم الوظيفي و/أو علاقاتهم مع الآخرين (طلاباً، زملاءَ، إداريين، ومسؤولين) عما كانت عليه نتيجة الإجهاد العاطفي. والسؤال هو: ما الذي يمكن عمله بهذا الخصوص؟ ما السبيل إلى إعادة تنشيط وتفعيل أستاذ مرتبك؟ ما السبيل إلى إعادته إلى مستواه المعتاد (مستوى ما قبل الارتباك) على صعيد الأداء الوظيفي من ناحية و/أو مجال العلاقات الأكاديمية من ناحية ثانية؟

حيوية الأستاذ

تشكّل الأدبيات الممتازة حول حيوية الأساتذة (مثل بالدوين Baldwin، 1985؛ بالدوين، 1989؛ بلاند وبرغكويست Bland & Bregquist، 1997؛ بلاند وشميتز Bland & Schmitz، 1988؛ كلارك ولويس Clark & Lewis 1985)، نقطة انطلاق جيدة. كثير من الدراسات تستنتج أنْ ليس هناك أي أستاذ حيوي محدد، بمعنى ليس هناك أي تعريف موحد، أو صيغة واحدة لحيوية الأساتذة يمكن تطبيقها على نحو شامل في سائر المجالات الأكاديمية دون استثناء. فحيوية الأساتذة مرتبطة بكلٍ من

السياق والحالة؛ يتبدل معناها مع تغير الخلفيات المؤسساتية وقد يتلوّن مع تباين ألوان الخلفيات المؤسساتية البينية أيضاً: فنون وعلوم، هندسة، طب، عمل اجتماعي. تكون الفروق موجودة عبر الاختصاصات ومن أستاذ إلى آخر.

خلافاً للحكمة التقليدية، لا تتناقص حيوية الأساتذة، بالضرورة، مع تقدم السن: تماماً كما يستطيع معظم العمداء أن يشيروا بأسى إلى أساتذة شيوخ يُبْدون أعراض الانطفاء، يمكنهم أيضاً أن يشيروا بفخر إلى أساتذة شيوخ أعلى إنتاجية وأكثر التزاماً بعملهم اليوم مقارنة بأحوالهم قبل عقد من الزمن. من المحتمل أن تكون الحيوية في الحياة الأكاديمية مرتبطة بنوع من الشعور بالهدف والرضا الشخصيين أو المسلكيين؛ ومَنْ يفتقرون إلى مثل هذا ـ أي الأساتذة المرتبكون ـ قد يعانون تناقص الحيوية.

كجزء من دراسة صغيرة غير منشورة أجريتُها قبل بضعة أعوام على جامعة بحث عامة متوسطة الحجم، طرحت سؤالين على عمداء المدينة الجامعية وأعضاء الهيئة التدريسية الذين كانوا قد فازوا بجوائز من المؤسسات في ميداني التعليم والبحث العلمي: ما هي الخطط والممارسات المؤسساتية التي تدفع الأساتذة، برأيك، إلى العزوف عن الحيوية؟ وما هي الخطط والممارسات المؤسساتية التي تُفْضي، برأيك، إلى تعزيز حيوية الأساتذة؟ تباينت الأجوبة التي تلقيتُها تباين الأفراد الذين قدّموها. تجدون نموذجاً في الجدولين 2/9 و3/9.

توفير المساعدة للأساتذة المرتبكين

برامج مساعدة الموظفين

بادرت كليات وجامعات كثيرة إلى اعتماد برامج مساعدة موظفين لتقديم المشورة والدعم لأعضاء الجهازين التدريسي والإداري الذين يعانون إدمان الكحول، المخدرات، القمار، ومشكلات صحية أخرى تؤثر سلباً في الأداء الوظيفي لأي

موظف ويُنْظَر إليها على أنها علل قابلة للعلاج. وهذه البرامج تقوم على توفير علاجات مجرَّبة، وتكون المشاركة فيها سرية وإن كانت الإحالة على أي برنامج لا تتم إلا باقتراح من المشرف (أي رئيس القسم أو العميد)، من أفراد الأسرة، من الزملاء في القسم، أو من الشخص نفسه.

برامج المدينة الجامعية المعافاة

ثمة آليات يستطيع الأساتذة أنفسهم استخدامها لتقليص آثار الإجهاد. وعدد غير قليل من هذه الآليات يجري تلقينها في برامج المدينة الجامعية المعافاة، التي تكاثرت كالفطر في سائر المدن الجامعية الأمريكية خلال سني العقد الماضي. إن من شأن أي استثمار توظّفه المؤسسة لخدمة صحة الأساتذة والإداريين أن يقلّص حجم الغياب الناجم عن الأمراض الجسدية والنفسية. ففي برامج المدينة الجامعية المعافاة هذه، يجري تعليم أعضاء الجهازين التدريسي والإداري فنون اختزال الإجهاد في حيواتهم عبر اعتماد آليات معينة مثل التنفس العميق، الاسترخاء التدريجي، إطلاق العنان للخيال، التأمل، التغذية الراجعة الحيوية (مراقبة عمل أجهزة الجسم)، الرياضة البدنية، والتغذية المناسبة. وأي مؤسسة حريصة على الالتزام بعافية الأساتذة وصحتهم يمكنها أن ترعى فِرَقاً للدعم أو توفر مشورة ميدانية على أرض المدينة الجامعية أو دورات علاج نفسي قصيرة الأمد بتكاليف ضئيلة أو بالمجان.

تطوير الأساتذة

بالنسبة إلى الأساتذة الذين تعرض أداؤهم الوظيفي، مقارنة بغيرهم في المدينة الجامعية، للتدهور جراء خيبة الأمل المسلكية أو الانطفاء، يتعين على العمداء ورؤساء الأقسام النظر إلى فرص تطوير الأساتذة بوصفها إحدى طرق رعاية عمليات استعادة الحيوية. ومما يدعو للأسف أن معظم العمداء ورؤساء الأقسام لم يسبق لهم أن تلقوا أي تدريب في مجال علم النفس السريري أو إدارة الموارد البشرية. كثيرون من العمداء

ورؤساء الأقسام غافلون أيضاً عن الكتابات الوفيرة التي تتناول اليوم موضوع تطوير الأساتذة. إذن، من شأن اعتماد خطة ناجحة لإعادة إضفاء الحيوية على أي عضو

جدول 2/9 خطط وممارسات مؤسساتية تؤثر سلباً على حيوية الأساتذة

- "عمل اللجان والاجتماعات المتكررة".
- "مدى نجاح التدريس يقاس (من قبل الإدارة) بمعايير كمية (بدلاً من المعايير النوعية)".
- "أعبائي التدريسية أثقل من أن تترك لي فرصة إجراء مستوى البحث المتوقع من أي مؤسسة درجة أولى".
- "سياسة إدارة الموارد البشرية تضع الزملاء ضد بعضهم البعض على صعيد الترقيات والموارد المتوفرة".
- "ثمة ضغوط مفرطة الآن، ولا سيما ضغوط هادفة إلى استجلاب منح مالية خارجية".
- "سياسة الجامعة شديدة الجمود فيما يخص نظرتها إلى أسلوب الأساتذة في تمضية أوقاتهم. لا يتم أخذ الفروق الفردية بين الأساتذة في الحسبان".

جدول 3/9 خطط وممارسات مؤسساتية تؤدي إلى تعزيز حيوية الأساتذة

- "توفر الدعم المالي للبحوث".
- "وجود نواة صغيرة من الزملاء المحبين لتقديم الدعم".
- "متروك أنا وشأني إلى حد بعيد كي أفعل ما أريده".

- "أعتقد أن الحيوية تتعزز عندما تقوم المؤسسات ببث رسائل واضحة موجهة إلى الأساتذة تفيد بأنهم أناس ذوو شأن، درجة أولى".
- "نحاول الاهتداء إلى أساليب لقول كلمة 'نعم' إذا كانت لدى أحدهم فكرة، فإننا نسعى إلى مساعدته لتمكينه من تنفيذها".
- "ليس لدينا في هذه الوحدة سوى عدد قليل جداً من الخطط أو الإجراءات المكتوبة، وأعتقد أن للأمر علاقة وثيقة بالحفاظ على الحيوية.. نحن لا نتعامل مع الأساتذة كما لو كانوا سلعاً منمطة".

مرتبك مسلكياً من أعضاء الهيئة التدريسية أن يكون عملاً جماعياً، مع مساهمة من جانب العضو نفسه، من جانب رئيس القسم أو العميد، من جانب اختصاصي تطوير الأساتذة في المؤسسة، وربما من جانب مدير الصحة العقلية في المؤسسة.

من الجوهري كجزء من أي جهد هادف إلى استعادة الحيوية التأكد من الأسباب الكامنة وراء تعرض أستاذ بعينه لخيبة الأمل أو الانطفاء المسلكيين. هل عضو الهيئة التدريسية شاعر بالملل فقط إزاء سلسلة من الواجبات المتكررة على امتداد سنوات عديدة؟ هل هو شاعر بأنه غارق في دوامة من الرتابة "الروتين"؟ هل أدت وتيرة التغيير في المدينة الجامعية إلى إحراج هذا الأستاذ وإرباكه؟ هل هناك أي صراع متواصل مع زملاء أو مع رئيس القسم ما لبث أن تمخض عن نوع من الاكتئاب؟ هل باتت سمعة الأستاذ العلمية في الاختصاص مصدر قلق؟ هل أصبح الأستاذ شاعراً بأنه مهمَل، مستبعَد، غير محترم؟

عشرة خيارات في مجال تطوير الأستاذ

من شأن قائمة خيارات تطوير الأساتذة التالية أن تبرهن على أنها مفيدة على صعيد إعادة إضفاء الحيوية على أساتذة باتوا منطفئين مسلكياً. من الضروري استكشاف انتقاء الخيار بأسلوب قائم على التنسيق والتعاون بين عضو الهيئة

التدريسية المعني من جهة ورئيس قسمه أو عميد كليته من جهة ثانية، كما يتعين على الأستاذ المرتبك أن يلتزم ببذل جهود جدية وإلا فلن تتوفر أي فرصة للنجاح. مستحيل بداهة أن تتوفر إمكانية إعادة إضفاء الحيوية على أستاذ يرفض حصول التغيير، أي تغيير.

الشَّبْك. (شبكة العلاقات) لدى الأساتذة، بمن فيهم حتى أولئك الذين باتوا منطفئين، أمور يهتمون بها، نشاطات تستثيرهم، أناس يستمتعون بقضاء الوقت معهم. ما الذي يفعّل نبض أي عضو هيئة تدريسية في المؤسسة ويُفْرحه؟ من شأن جمع أستاذ محبط مع آخرين مهتمين بجملة القضايا الأكاديمية التي تشغله، أن يعيد إيقاد شرارة. قد لا تكون للقضايا أي علاقة وثيقة أو غير وثيقة بقسم عضو الهيئة التدريسية الخاص، غير أن أي أستاذ يعيد اكتشاف دهشة الانخراط في أحد ميادين المؤسسة قد يتمكن من نقل هذه الدهشة إلى ميادين أخرى.

إدارة أحد المشروعات. مثلها مثل عملية الشبك، تقوم إدارة أي مشروع على اهتمامات أكاديمية ذات علاقة ـ ربما هاجعة منذ زمن طويل ـ ما زالت توقد شرارة في قلب عضو الهيئة التدريسية الذي يعيش حالة من الانطفاء المسلكي. فالأستاذ الذي طالما حلم بتنقيح وتشذيب إجراءات القبول في الكلية، أو بإعادة فحص أولويات مكتبة الكلية، أو تقديم المشورة إلى مكتب أمين الجامعة حول أساليب رفع المعنويات، يمكن تكليفه بإدارة مشروع في هذا المجال. من الواضح أن هناك، بالضرورة، كما في سائر مشروعات المؤسسة الأخرى، جملة من التوجيهات وتوقعات الحصائل؛ غير أن الأمر ليس أمر عمل مجهد، بل هو، بالأحرى، أسلوب من أساليب إنعاش وتوجيه حماسة مقموعة لأحد أعضاء الهيئة التدريسية وجهة مفيدة مسلكياً. بعض المشروعات ربما كانت داخل قسم عضو الهيئة التدريسية بالذات: عقد ندوة، التخطيط لاستضافة سلسلة من الزوار المهمين وتنفيذ ذلك، جمع البيانات من طلاب أوائل في القسم، تطوير منهاج جديد لطلاب المرحلة الجامعية (ما قَبل التخرج)، والخ.

الإشراف على زملاء جدد. قد يبدو تكليف أساتذة منطفئين مسلكياً بمهام الإشراف على زملاء جدد في أقسامهم أو مؤسساتهم منطوياً على نتائج معكوسة. ألا يمكن لخيبة الأمل أو العداء للمؤسسة أن ينتقلا إلى الآخرين؟ من الواضح أن الأساتذة المرتبكين مسلكياً ليسوا، جميعاً، مؤهّلين لأن يصبحوا مشرفين جيدين، غير أن البعض قد يكونون، بل وقد يزدهرون ويتفوقون في أثناء العملية. معظم الأساتذة يستمتعون بتقاسم حكمة تجاربهم المتراكمة مع الآخرين، ولا بد لنا من أن نتذكّر أن التجربة الجماعية لأي أستاذ مرتبك ليست سلبية على الإطلاق. أشياء كثيرة كُتبت عن أساليب الإشراف على الأساتذة الجدد، عن طرائق انتقاء المشرفين الجيدين وتدريبهم، وعن نماذج اقتران المشرفين بالمتدربين (بويس Boice، 1990؛ وونش Wunsch، 1994).

الاضطلاع بمهام مستشار تعليمي للمؤسسة كلها. أولئك الأساتذة الذين ينبع شعورهم بالانطفاء من نوع من الرغبة المحبطة في ممارسة تأثير أعظم على البرامج التعليمية لدى المؤسسة، أو من نوع من الإحساس بأن التعليم في المؤسسة لا يحظى بما يكفي من التقدير، يمكن إعطاؤهم فرصة للعمل مع زملائهم من أجل خلق مناخ أكثر إيجابية للتعليم في المدينة الجامعية. يمكن وضع مستشاري التعليم في المؤسسة كلها تحت تحت تصرف مكتب مركزي لتطوير الأساتذة الآخرين على التعليم أو نقل المعلومات بقدر أكبر من النجاح. يمكنهم أيضاً أن يعملوا مستشارين للأمين في ميدان الأساليب الملائمة للتعليم المجدي.

تبادل الأستاذة الزائرين داخل المؤسسة. بعض الأساتذة يتعرضون للانطفاء جراء عزوف الطلاب عن حقل اختصاصهم، أو بسبب انتقال اهتماماتهم البحثية، عبر السنين، إلى ميدان اختصاص آخر تَحُولُ بُنْية القسم المنتمين إليه دون قيامهم بتدريسه. وأي أستاذ مستند إلى خبرة بحثية راسخة في أكثر من اختصاص قد يُمنح فرصة الاضطلاع بمهام أستاذ زائر داخل المؤسسة وتولي تعليم حلقات البحث وقيادتها (للطلاب والأساتذة) في سائر أقسام المؤسسة.

إعادة التدريب في مجال أكاديمي أو وظيفي آخر. بالنسبة إلى الأساتذة الذين لم يعودوا مشدودين إلى اختصاصهم الأصلي، أو بات اختصاصهم الأصلي خارج نطاق الأولويات في المؤسسة، من شأن إعادة التدريب في ميدان أكاديمي جديد أو لموقع غير أكاديمي جديد داخل المؤسسة أن تشكل سبيلاً لمكافأة أحد أبناء المؤسسة المنتجين والمخلصين. ثمة عدد كبير من أمثلة الأساتذة الذين انتعشوا مسلكياً نتيجة التحاقهم بوحدات اختصاصية مغايرة في المؤسسة - مثل أستاذ علم النفس في كلية الفنون والعلوم الذي يلتحق بأحد أقسام الإدارة في معهد للأعمال؛ مدرس العلوم في معهد التعليم الذي يلتحق بقسم الكيمياء في كلية الفنون والعلوم؛ أستاذ الفلسفة في كلية الفنون والعلوم الذي يصبح أستاذاً لمادة الأخلاق في إحدى كليات الطب، والخ. ثمة أساتذة يمكن إعادة الحيوية إليهم عن طريق إلحاقهم بجهاز المؤسسة الإدارية بشكل أو آخر: مساعد خاص لعميد أو أمين، ضابط ارتباط مع المكتبة أو مستودع كتب المؤسسة، مسؤول العلاقات العامة أو الخارجية لدى المؤسسة، والخ.

تطوير الأساتذة في إجازات الراحة. تقليدياً، تجري مكافأة الأساتذة المنتجين بإجازات راحة للقيام بمشروعات بحثية أو منهاجية كبيرة يصعب إنجازها دون التفرغ من الواجبات الأخرى. لعلها إحدى أكثر الفرص إسالة للعاب في مهنة الأستذة. ومما قد ينطوي على معنى بنظر قادة المؤسسة التفكير بإجازة الراحة بوصفها إحدى أدوات إعادة حيوية الأساتذة الأقل إنتاجية، بوصفها فرصة للأستاذ كي يتعلم كيف يصبح أكثر فعالية في غرفة الصف أو المخبر. إذا أثبتت إجازة الراحة أنها ناجحة، فإن تقديم راتب مقابل إجازة راحة تدوم فصلاً دراسياً قد يؤدي إلى إبراز أحد الأساتذة ليعود (مرة أخرى) مكسباً بالنسبة إلى برامج المؤسسة لعدد غير قليل من السنوات القادمة.

تبادل الأساتذة. قد تساهم فرصة العيش والتعليم في مكان آخر خلال فصل دراسي واحد أو لعام دراسي في إعادة تنشيط أستاذ مرهق موشك على الانطفاء. في

المؤسسة الجديدة لا يكون الأستاذ مضطراً لأن يترك وراءه تلك البضاعة العاطفية ذات الشأن (أو العلاقات غير السارة). من المحتمل أن يكون أي برنامج لتبادل الأساتذة منطوياً على نتائج إيجابية مثل أن :

- يكتشف الأستاذ أن الحياة في مدينته الجامعية لم تكن جحيماً آخر المطاف (مقارنة بالمكان الجديد)، ويعود إلى موطنه بعد التجربة وقد غدا أستاذاً أكثر قناعة.
- يتأكد الأستاذ أن العشب أكثر خُضْرة حقاً في المكان الآخر ويتخذ قراراً يقضي بعدم العودة إلى مدينته الجامعية الأصلية.

في الحالة الأولى تكسب المؤسسة الأم أستاذاً استعاد حيويته ونشاطه؛ أما في الحالة الثانية، فإن المؤسسة الأم تتخلص من أستاذ ساخط. إن المكتب القومي لتبادل الأساتذة ينظم سنوياً عشرات عمليات تبادل الأساتذة بين المؤسسات المشاركة. (للحصول على مزيد من المعلومات عن عمليات تبادل الأساتذة، اتصل بالمكتب القومي لتبادل الأساتذة، 4656 بي شارع جفرسون، جناح 140، شقة واين، ولاية إنديانا 046804).

الندب المؤقت إلى قطاع الأعمال أو الصناعة. قد يكون مفيداً على نحو متبادل بالنسبة إلى مؤسسات التعليم العالي أن تكون قادرة على التعاقد مع قطاعي الأعمال والصناعة المحليين على وضع واحد أو أكثر من أعضاء الهيئة التدريسية في أجواء الصناعة لفترة من الزمن. كما في حالات تبادل الأساتذة، تتاح للمشارك فرصة تحريك جناحيه في أجواء جديدة (غير أكاديمية هذه المرة)، في حين تتوفر للشركة الراعية - التي تقدم راتب الأستاذ وتعويضاته خلال فترة الانتداب - فرصة الإفادة من خبرة عضو الهيئة التدريسية ومهاراته على صعيد حل المشكلات. كما في برامج التبادل، مرة أخرى، قد يعود الأستاذ إلى مدينته الجامعية وقد تجدَّدَتْ

نظرته التقويمية إلى أجواء التعليم العالي، أو قد يحقق ازدهاراً في عالم الصناعة فيتخلى عن منصبه الأكاديمي كلياً.

عمليات الشراء بالتقسيط وبدائل التقاعد المبكر. بالنسبة إلى أي أستاذ ساخط أثبتت سائر محاولات المؤسسة الأخرى الرامية إلى إعادة تنشيطه فشلها، من شأن توفير فرصة كريمة لقطع صلة مثل هذا الأستاذ بالكلية إما مباشرة أو بالتقسيط أن يكون لمصلحة الطرفين. يتعين على المؤسسات أن توفر أنواعاً ملائمة من المشورة ـ المالية والنفسية على حد سواء ـ للأستاذ الذي يفكر بقبول نوع من الشراء بالتقسيط أو خيار التقاعد المبكر. إنها إدارة حكيمة تلك التي تهتدي إلى طرق للاحتفال بالأساتذة المتقاعدين، بمن فيهم حتى المرتبكين، وتقديم الشكر لهم، على سنوات خدمتهم الطويلة، كما يمكن لأي مسؤول تنمية جامعية أن يؤكد.

كلمات أخيرة

لا تستطيع أي من آليات تطوير الأساتذة العشر آنفة الذكر أن تضمن تمكين أي أستاذ مرتبك من استعادة حيويته ونشاطه. فنجاح مثل هذه الحلول مشروط بضرورة أن يتم توفيرها وتطبيقها بطريقة إنسانية مع حرص شديد على مراعاة حاجات وقيم الأساتذة المعنيين. يبقى الأساتذة مهنيين متمتعين بدرجات عالية من التعليم ومستويات رفيعة ومشروعة من الكبرياء ممن يُحتمل أن يرفضوا أي محاولات إصلاح مكشوفة. لذا فإن من الضروري تقديم عملية تطوير الأساتذة من جانب رؤساء الأقسام والعمداء، وتلقيها من قبل الأساتذة المعنيين، بوصفها فرصة إيجابية للنمو والحفز، لا على أنها محاولة لعلاج هذا أو ذاك.

يبقى أي أستاذ مخلص وماهر الذُّخْرَ الأعظم الذي يمكن لأي مؤسسة تعليم عالي أن تمتلكه. وعملية الاهتداء إلى أساليب لتجديد مثل هذا الإخلاص حين

يتعرض للتضاؤل، وتعزيز هذه المهارات حين تصاب بالضمور، إنْ هي إلا واحدة من أكثر مسؤوليات الإدارة الأكاديمية بعثاً على السرور والرضا.

مراجع الفصل

- Baldwin, R. J. (Ed.). (1985) Incentives for faculty vitality. San Francisco, CA: Jossey – Bass.
- Baldwin, R. J. (1989). Super highway or scenic route: What is the best path to faculty vitality? In H. B. Altman (Ed.), Faculty vitality in Kentucky: Proceedings of the fourth annual conference on faculty development in Kentucky higher education. Louisville, KY: University of Louisville Center for Faculty and Staff Development.
- Bland, C. J., & Bergquist, W. H. (1997). The vitality of senior faculty members. Washington, DC: George Washington University, (ASHE – ERIC Higher Education Report 25:7).
- Bland, C. J., & Schmitz, C. C. (1988). Faculty vitality on review. Journal of Higher Educaion, 59 (2), 190-224.
- Boice, R. (1990). Mentoring new faculty: A program for implementation. Journal of Staff, Program, and Organization Development, 8 (3), 143-260.
- Clark, S. M., & Lewis, D. R. (Ed.). (1985). Faculty vitality and institutional productivity: Critical perspectives for higher education. New York, NY: Teachers College Press.
- Employee assistance program: Supervisor's guidebook (n.d.). Hershey, PA: Hershey Foods Corp.
- Finnegan, D. E., Webster, D., & Gamson, Z. F. (Ed.). (1996). Faculty and faculty issues in colleges and universities (2nd ed.). Needham Heights, MA: Simon & Schuster.
- The American Faculty Poll (2000(. Chicago, IL: TIAA – CREF, and New York, NY: National Opinion Research Center.
- Wunsch, M. A. (Ed). (1994) Mentoring revisited: Making an impact on individuals and institutions. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

الفصل العاشرة

تحسين ظروف استخدام الشخص المناسب

بارون بيرلمان ولي آي. ماكَان

من واجبات رؤساء الأقسام والعمداء أن يوازنوا بين الضغوط النازلة من فوق ونظيرتها الصاعدة من تحت. ولعل أفضل أساليب تحقيق هذا التوازن في أثناء تجنيد أساتذة جدد هو التعويل على التواصل المنتج، بالارتباط مع نوع من التوظيف المسؤول لكل من النفوذ، السلطة، والتحكم.

باتت الحاجة إلى إتقان عملية انتقاء أساتذة جدد أكثر إلحاحاً من أي وقت مضى. باستثناء بعض مناطق النمو السريع، نرى أن عدد الأساتذة بقي مستقراً نسبياً على امتداد العقد أو العقدين الماضيين. فالسماح بتعيين أساتذة جدد كان نادراً نسبياً، على الرغم من أن تعويض التاركين بقي شائعاً في العديد من الاختصاصات. ظلت المسألة سُوقاً للمشترين. أما الآن فنحن بصدد تقاعد أفواج الأساتذة المعينين خلال فترة التوسع الأكاديمي في ستينيات وسبعينيات القرن العشرين، وأعداد كبيرة من فئة الأساتذة الجامعيين ستبادر إلى التقاعد في الأعوام القليلة القادمة. عدد كبير من أعضاء الهيئات التدريسية سيتعين ملء الشواغر التي يتركونها. أعداد كبيرة من المؤسسات ستبادر، على نحو متزامن، إلى زيادة حدة التنافس في ميدان تعيين الأساتذة. في العديد من الاختصاصات ستكون أسواق الباعة هي الرائجة.

إضافة إلى تعيين الشخص المناسب، لا بد للتجنيد الناجح من أن ينطوي على المعالجة المسلكية لجميع طالبي التعيين. من المهم أن يتحدث حتى أولئك الذين لا يتمكنون من اجتياز الاختبار الأوَّلي أو أولئك الذين تتم دعوتهم إلى زيارة المدينة الجامعية ولكنهم لا يعينون إيجابياً عن تجربتهم مع مؤسستك، كليتك، وقسمك. قد يبادرون: هم، أقرانُهم، وطلابُهم الخريجون إلى التماس الوظائف في مؤسستك في السنوات المقبلة، فعاملْهم معاملة جيدة كجزء من بحث كفؤ، ناجح، وأخلاقي.

يتوقف الدور الذي يضطلع به رؤساء الأقسام والعمداء في التجنيد على خطة المؤسسة وتاريخها كما على حجم الوحدة المعنية في الغالب. في أي قسم كبير يمنح الدكتوراه تكون لجنة البحث عادة برئاسة أحد الأساتذة. أما في قسم صغير فليس من المألوف أن يتولى رئيس القسم رئاسة لجنة البحث، وفي بعض المؤسسات قد يقدم العميد على رئاسة إحدى لجان البحث أو يكون شديد الانخراط. وتبعاً لسيرورات المؤسسة ومشكلات القسم، قد يكون العميد شديد الاهتمام بعمليات البحث. بقطع النظر عن دورهما المحدد، ثمة أشياء كثيرة يستطيع أي رئيس قسم أو عميد أن يفعلها لتيسير آلية التجنيد. إن من شأن تلقي مواد مكتوبة عن القواعد والسيرورات، مثلاً، أن يكون مفيداً بالنسبة إلى أي لجنة تجنيد.

من الممكن لتجنيد الأساتذة أن يكون عملاً صعباً، مستَهْلِكاً للوقت، وغير محمود بالنسبة إلى رؤساء الأقسام وعمداء الكليات. إذا تكللت عملية التعيين بالنجاح، يكون الجميع شاكرين (ولكن ليس لرئيس القسم أو العميد نموذجياً) وينتقلون إلى مسائل أخرى. أما إذا أخفقت عملية البحث لأسباب يمكن إرجاعها ـ صواباً أو خطأً ـ إلى رئيس القسم أو العميد، أو إذا برزت أحقاد وضغائن معينة على السطح أثناء العملية، أو إذا نشأ خلاف حول من ينبغي، أو قد تم، تعيينُه، فإن رئيس القسم أو العميد قد يتعرض لوابل من بعض الكلمات القوية الصادرة عن أقرب الأساتذة من عملية البحث.

سنؤكد تجنيد الأساتذة المتفرغين، مسلّمين بأن عمليات البحث المحلية عن أساتذة مؤقتين ونظيرتها الطارئة هي الأخرى نشاطات مهمة ومستغرقة للوقت. نناقش قيام رؤساء الأقسام والعمداء بتنظيم أمورهم، بالتخطيط، بالتدريب، بالموقع التنظيمي لرئيس القسم والعميد، بعمليات البحث الأخلاقية، بالبحث غير الموفق، باستخدام التكنولوجيا، بزيارات المدينة الجامعية، بأي كتاب عرض، وبالاحتفاظ.

رتّب أمورك!

لا بد لرؤساء الأقسام والعمداء من معرفة أشياء كثيرة عن التجنيد. ملزمون هُم بمفاتحة رؤساء أقسام وعمداء آخرين سبق لهم أن أشرفوا على عمليات بحث وبطرح أسئلة واقتباس أفكار جيدة. من شأن قراءة كتاب جيد عن العملية أن تكون مفيدة. حتى إذا كان رئيس القسم أو العميد صاحب خبرة في التجنيد، فإن الحصول على بعض الأفكار الجديدة أمر بالغ الأهمية.

عاينْ إجراءاتك!

أمعنِ النظر في الجهاز البيروقراطي الموجود والإجراءات المعتمدة واحسمْ مسألةَ مدى إمكانية تحديثهما، تنظيمهما، أو تغييرهما تيسيراً لعمل لجان البحث. ما أشكال الخلل التي يعانيان منها أو ما مدى تطفلهما المعطّل؟ احصل على تغذية راجعة من الأساتذة حول الطريقة التي عوملوا بها لدى تجنيدهم من قِبَل مؤسستك كما في مؤسسات أخرى. حاول معرفة ما يفكرون ويشعرون به بشأن قسمهم، كليتهم، والمؤسسة. تَلَمّسْ مدى رضاهم الوظيفي وطبيعة القضايا والأحداث التي تهمهم، ومدى تأثير نقاط قوة ومواطن ضعف قسمهم أو مؤسستهم في سلوكهم هم. قد يفيدونك بأفكار جيدة.

طوِّرْ كراساً يتضمن تعليمات التجنيد!

أي مؤسسة بحاجة إلى دليل تجنيد. والقضايا المبحوثة في هذا الفصل تشكل منطلقاً جيداً عند التخطيط لمحتويات الكراس الدليل. معلومات مهمة أخرى يمكن أن تُضاف مثل استخدام أساتذة غير متفرغين تعليمية غير متفرغة، سياسات وإجراءات توظيف موظفين مكتبيين، وما إلى ذلك.

التخطيط

ثمة نموذجان للتخطيط. نموذج يركز على قيام القسم (الكلية أو المؤسسة) بدراسة الذات والحاجات، وآخر ينصب على معاينة تفاصيل آلية التجنيد وركائزها الأساسية.

دراسة ذات الوحدة وحاجاتها: تقويم الحاجات والإعلان عن الوظيفة

بعض أهم جوانب عمل تجنيد الأساتذة يتم قبل وصف الوظيفة خطياً ونشره. إذا كان أي رئيس قسم أو عميد يتوقع حصول شواغر أو توسيع أحد الوحدات، فإن من شأن التخطيط المنهجي أن يعطي ثماراً بالغة الثراء. وفي حين أن مثل هذا التخطيط يتم أحياناً كجزء من مراجعة دورية لبرنامج القسم، فإنه يكون أقوى عندما يجري توجيهه تحديداً نحو التجنيد حيث يكون القسم قادراً طوعياً على أن يركز على قضايا يراها هو مهمة، مثل تغيير المنهاج وما يفضي إليه من حاجات مستقبلية على صعيد التوظيف. قد يبادر العمداء أيضاً إلى توفير ورشات عمل تمكّن رؤساء أقسامهم من تشجيع دراسة سلسلة من الاتجاهات والخيارات المستقبلية، وتكوين رؤية متماسكة لمستقبل يمكن بلوغه. فيما يلي بعض الأسئلة ذات العلاقة بالتجنيد التي ينبغي طرحها أثناء التخطيط:

- ما طبيعة هوية القسم؟ ما الذي يحاول القسم تحقيقه ببرنامجَيْه الجامعي وما بعد الجامعي الحاليين، ببرامج البحوث والمخابر والاستوديوهات، وببرامج التواصل مع المجتمع؟

- ما هي نقاط قوة القسم، مواطن ضعفه، جملة التهديدات والفرص التي يواجهها؟
- هل يستطيع الأساتذة الجدد، واقعياً، أن يتطوروا ويزدهروا في المؤسسة أو القسم؟
- إلى أين يريد القسم أن يصل في الأعوام المقبلة، وما عواقب ذلك فيما يخص المنهاج والتوظيف؟ ما نوعية الكفاءات التي يرغب في اعتمادها في خمس أو عشر سنوات؟

بوصفك رئيس قسم أو عميداً، كُنْ مستعداً لتأييد سلسلة حلول معقولة لجملة المشكلات المكتشفة في عملية التخطيط أو لتفسير عجزك عن حلها بوضوح.

اعرفْ حاجاتك من حيث التوظيف! يستطيع رؤساء الأقسام والعمداء أن يساعدوا بضمان إضفاء صفات التنميط، الإنصاف، الوضوح، والتوقيت المناسب على مجموعة السيرورات التي يتعين على الأقسام ومجموعات المصالح أن يمروا بها للحصول على الإذن بالبحث. فالأقسام تسوق حُجَجاً قوية داعمة لمنصب جديد أو بديل عندما تكون قد خططت جيداً. ومثل هذه الأقسام يمكن إلزامها بتزويد العميد بما يلي:

- وصف شامل للمنصب بما في ذلك بيان مدى تناغمه مع خطته طويلة الأمد. من شأن عروض البرامج أو اجتماعات التخطيط الحديثة أن تفيد في معالجة مثل هذه المسائل لأنها كثيراً ما تقوم على تقويم متطلبات المنهاج والهيئة التدريسية.
- وصف لإيجابيات شَغْل المنصب، لعواقب عدم فعل ذلك، ولأعباء عمل الأساتذة (وسلك الوكلاء المفرغين وغير المفرغين) الراهنة والمتوقعة.

- ما هي الموارد الإضافية (تجهيزات، فضاء) التي ستصبح مطلوبة إذا تمت الموافقة على الوظيفة أو شَغْلها؟
- ما مدى عكس الطلب لإجماع القسم؟

إذا لم يكن القسم قد حدد طبيعة الشروط المطلوبة في الموظفين، فسوف يكون من الصعب التعرف على المرشح الأفضل تلبية لما هو مطلوب من قبله. مهم أيضاً أن يكون لدى أي قسم قَدْر من الإحساس بهويته وتوجهه وقادراً على تقاسمهما مع طالبي المنصب.

يجب على رؤساء الأقسام والعمداء أن يتعاونوا مع الأقسام لتجنب الخطأ الشائع المتمثل بوضع البحث محل ملء الشاغر. صحيح أن المرشح الناجح قد يحل محل الزميل إكس ويدرِّس المواد ذاتها، ولكن من الأفضل بما لا يقاس الاعتراف بأن تعيين شخص معين التزامٌ ذو أمد طويل جداً وبأن المعيَّن الجديد سيترتب عليه واجب المساهمة في نقل القسم إلى المستقبل. لا يجوز لأي بحث أن يبدأ ما لم يكن القسم قد حلَّلَ ما لديه، ما هو بحاجة إليه فعلاً، وما قد يكون ممكناً إذا ما جرى تعيين مدرس وباحث شاب مفعم حماساً في اختصاص فرعي جديد كلياً.

تأكَّدْ من وجود مرشح مقبول! تأكَّدْ من حصول نقاش حول قضايا المرشح الملائم. فمسألة التناسب بين ما يحتاجه أي قسم جديد وما يجلبه معه أي أستاذ جديد تنطوي على أهمية. بعض معايير أي مرشح جيد تكون مقبولة (ميدان الاختصاص، النجاح السابق في الحصول على المنح، مدة الخبرة في التدريس). يغدو الحصول على منح خارجية من جميع الأنواع، أكثر صعوبة، مثلاً. لدى أستاذ بجامعة ديوك يدعى روجستاتشزر Rojstacser 1999 مناقشة مثيرة لتأثير التوفر المتضائل للمنح. فالحياة الجامعية بعد العصر الذهبي قد تؤثر في التوقعات الخاصة بالأوصاف الجديدة للأساتذة والمناصب. سوف تؤثر في عملهم بعد تعيينهم إذا كانت أموال المنح ستساعد على دعم رواتبهم، مخابرهم، أو طلاب الدراسات العليا لديهم.

أي مرشح مقبول يعني كون مواصفات الفرد شديدة التناسب مع حاجات القسم المحددة، كون أبحاث المرشح مكملة لأبحاث الزملاء، وكون تعليم طالب التعيين من نوعية راقية.

لدى إتمام التخطيط وتحديد الحاجات المطلوب تلبيتها جيداً مع الاطمئنان إلى أنها متوافقة مع تعديلات برنامج القسم الحديثة ومبادرات الكلية المستجدة، لا تلبث كتابة وصف أي موقع مهمة بالغة اليسر لأن حاجات القسم والتوقعات الخاصة بالتعليم، بالبحث العلمي، وبكتابة المنح تكون محددة بوضوح. أيُّ قسم يستطيع أن يتقدم بالاستناد إلى أساس راسخ على طريق التجنيد.

معالجة الخلافات. حتى بعد استكمال عمليات التخطيط الجيد، قد يطمع اثنان أو أكثر من الأقسام أو الأجنحة المتصارعة داخل قسم واحد في الانقضاض على شاغر لموقع دائم. في مثل هذه الحالة يكون هدف رئيس القسم أو العميد متمثلاً بالتحلي بالإنصاف. في بعض الكليات، تقوم لجان الأساتذة بتقديم المشورة إلى العمداء حول أولويات متطلبات المنصب الجديد. هدف هذه اللجنة هو الآخر قرار منصف وعادل. في أحسن الأحوال، قد يكون ثمة حاجة ملحوظة إلى منصب أستاذ جديد في عدد من الوحدات حيث تكون الأطراف المتنافسة قد أنجزت تخطيطاً ممتازاً. سيتعين على أحدهم أن ينتظر إلى السنة القادمة (إذا وصلت تلك السنة أبداً). تبقى المعلومات الجيدة، المعايير الراسخة، سمعة الإصغاء إلى ما يقوله الناس، وسلسلة قرارات موزونة، مدروسة، حلفاء أي رئيس قسم، عميد، أو لجنة أساتذة في مثل هذا الوضع القائم على اللاربح.

ثمة أحياناً نوع من التضارب بين قسم معين ورئيسها أو عميدها حول اختصاص وانتماء الأستاذ الجديد الذي سيتم تعيينه. قد تكون نظرة رئيس القسم أو العميد مغايرة لنظرة أساتذة القسم فيما يخص ما هو مطلوب بدقة. أحياناً قد يبقى تبرير المناصب الجديدة متعذراً ما لم تكن موزَّعة بين الأقسام أو داعمة لبرامج تعددية.

إغلاق صفْقَة الرُّزْمة. أحياناً يكون تجنيد مرشح يتصف بالكمال متعذراً ما لم يتم الاهتداء إلى وظيفة لزوج أو آخر ذي شأن. هذه الحقيقة يجب اكتشافها مبكراً في أي عملية بحث إذا كانت هذه العملية ستتم بنجاح. واقعياً، ليس ثمة أشياء كثيرة يستطيع أي رئيس قسم أو عميد أن يفعلها على صعيد مساعدة شخص الوظيفة الثاني في الأسرة. صحيح أن الصلات الجيدة مع معشر الأعمال ومعرفة وجود شواغر في أقسام عائدة لمؤسسات أخرى في المحيط الجغرافي قد تكون مفيدة، غير أن العمداء في معظم المؤسسات لا يستطيعون إيجاد وظائف جديدة في القسم نفسه أو في قسم آخر لتعيين شخص هم بحاجة إليه. لا بد من معالجة مسألة التعيين المزدوج لدى تدريب رؤساء الأقسام أو لجان التجنيد. من شأن معرفة ما هو ممكن أن تجعل خسارة مرشح مثالي في مثل هذا الوضع أمراً مفهوماً، لا كَأْسَ سُمٌّ لا بد من تجرعها.

ركائز قضايا التخطيط الأساسية

يتركز نموذج التخطيط الثاني على جملة الركائز الأساسية لأي بحث ناجح. وفي حين أن أي عميد أو رئيس قسم قد يشرف عن كثب على بعض هذا التخطيط، فإن لجنة التجنيد يجب أن تكون متمتعة بحرية إدارته. هاكم فيما يلي بعضاً من تفاصيل التخطيط المهمة هذه:

آفاق لجنة البحث، أهدافها، مسؤولياتها، وعضويتها. هل الأساتذة الجدد معينون نموذجياً من منطلق نَظْرتهم من ناحية ورغبة في إدخال زملاء أكثر شباباً في هذا النمط من الخدمة من ناحية ثانية؟ هل ينطوي وجود امرأة، أستاذ من لون آخر، ممثل حركة ناشطة، أو أستاذ آخر في عضوية لجنة البحث على أي أهمية؟

صندوق طلبات التوظيف (Applicant pool). صندوق طالبات التعيين هو كل شيء. إذا لم يبادر المرشحون إلى تقديم الطلبات، فإن من المتعذر النظر في أمرهم. يجب القيام بأقصى ما يمكن القيام به في سبيل الوصول إلى المرشحين وتشجيعهم على تقديم الطلبات.

معايير الانتقاء. لا بد من تحديد معايير الانتقاء المعتمدة.

التحرك الإيجابي وفرص التعيين المتكافئة. على اللجان أن تتقن فن التمييز بين ما هو مسموح وما ليس كذلك.

قوانين اللقاءات المفتوحة. من الضروري شرح قوانين اللقاءات المفتوحة في الولاية أو في المؤسسة.

آفاق البحث وحدوده. يجب حسم هذا الأمر (فالبحث إما قومي أو دَوْلي عادة).

تحديد مواعيد البحث الزمنية. جميع الإعلانات يجب نشرها وتوزيعها في إطار الموعد الاعتيادي للاختصاص (نموذجياً في موعد لا يتجاوز شهر تشرين الثاني/ نوفمبر) مع تاريخ نهائي بعد شهرين أو شهرين ونصف من ظهور الإعلان في أوسع المنشورات تداولاً لدى أهل الاختصاص. من شأن موعد نهائي مبكر جداً أن يحرم مرشحين ممتازين من فرص التقدم بطلباتهم (فالمرشحون الذين يقدمون مواد بعد الموعد النهائي المعلن يتعذر النظر في أمرهم، في مؤسستنا نحن، مثلاً) وأي موعد نهائي متأخر كثيراً من شأنه أن يبالغ في إبعاد موعد البحث؛ ربما يكون المرشحون الجيدون قد أجْروا مقابلاتهم واتخذوا قراراتهم.

سيرورة البحث. كُنْ مطّلعاً على طبيعة سيرورات البحث التي ستعتمدها (دعوة المرشحين إلى المدينة الجامعية، مراعاة التقاليد والمواثيق). بعض الأقسام والكليات ترى أن مراعاة التقاليد غير كافية ولا يجوز، بالمطلق، جعلها بديلاً من المقابلات التي تُجرى في المدينة الجامعية وزيارات الفائزين في الاختبارات الأولية.

الدعم المالي. احسُمْ أمر الجهة التي تستطيع وتريد أن توفر الدعم المالي للبحث (من يدفع تكاليف الإعلانات، من يحدد وتائر وأمكنة نشرها، عددَ المرشحين الذين ستتم دعوتُهم إلى المدينة الجامعية).

إعداد لجنة البحث. تزويد اللجنة بجدول يشتمل على المهمات الأولية (انظر بيرلمان وماكّان، 1996، ص: 105) بما يمكّنها من التعرف على المجالات التي يمكن لأي رئيس قسم أو عميد أن يكون مفيداً، كما على ميادين التدريب المحتملة.

مسك السجلات. على اللجنة أن تحتفظ بسجلات شاملة. مع أن وضع السجلات يأخذ وقتاً، فإن من شأن الاضطرار إلى إيجادها بعد استكمال عملية التجنيد أن يكون شاقاً.

التعامل مع الملفات. تعاملْ مع ملفات أصحاب طلبات التعيين بالكتمان على الدوام.

استخدام استمارات الإيجاز. لدى قراءة أوراق المرشحين الثبوتية استخدمْ استمارات الإيجاز؛ ومن ثم بادرْ إلى مناقشتها وتقويمها؛ مثل هذه الاستمارات تؤكد مواصفات المرشحين المهمة، دون تلخيص العروض الوجيزة، وقد تشتمل على تصنيف شامل لكل مرشح (انظر بيرلمان وماكّان، 1996، ص: 124 للاطلاع على نموذج استمارة التصنيف هذه).

رسائل التوصية أو التزكية. مطالبة المرشحين برسائل توصية كثيراً ما تتمخض عن رسائل معلومات أولية قد تفيد في التمهيد للعمل. ولكن فكّر بمرشحين يعرضون أسماء ويطرحون على أصحاب التوصية أسئلة محددة ذات علاقة ببحثك المعين؛ قد يتطلب الأمر مزيداً، ولو قليلاً، من العمل، غير أنه جدير بالجهد المبذول في أغلب الأحيان. موضوعات هذه الرسائل تتدرج من مدى احتمال أن يكون المرشح سعيداً في مؤسستك مثل مؤسستك إلى أسئلة محددة حول التعليم، البحث العلمي، والخدمة.

الاتصالات الهاتفية. من شأن الاتصال الهاتفي بأحد أو جميع مؤلفي رسائل التوصية أن يكون استثنائي الجدوى. زوّد الأساتذة المكلفين بعملية التجنيد بقائمة تتضمن أنماط الأسئلة القابلة وغير القابلة للطرح!

زيارات المدينة الجامعية. ينبغي إحضار عدد معقول من المرشحين إلى المدينة الجامعية. نوصي باثنين أو ثلاثة. لا بد لهذه الزيارات من أن تُنظَّم بعناية. يتعين على المرشحين وأعضاء لجنة التجنيد أن يعلموا مَنْ الذي سيناقش موضوع الراتب (التعويضات ونفقات الانتقال) مع المرشح في أثناء زيارات المدينة الجامعية مع التطرق إلى احتمال تقديم عرض معين قبل مغادرة المرشح للمدينة الجامعية. كثيراً ما يبقى المرشحون تواقين لمعرفة الأمرين كليهما، ومن المفيد بالنسبة إليهم أن يعرفوا مسبقاً مواعيد مناقشة المسألتين (الراتب وقرار عرض المنصب). مفيدٌ أيضاً بالنسبة إلى لجنة البحث أن تفهم جملة الموضوعات التي يجب عليها أن تقاربها من ناحية وسلسلة الموضوعات المقابلة التي لا يجوز أن تتطرق إليها من ناحية ثانية.

صناديق الانطلاق. هل يستطيع المرشحون الناجحون أن يتوقعوا الحصول على مكتب، حاسوب، أو فضاء مخبري أو صالة للعرض؟ من الذي سيقرر حجم الإنفاق وتوقيته؟ يتعذر تحديد صناديق الانطلاق مسبقاً في الكثير من الأحيان، ويبقى الأمر موضوع تفاوض في أثناء عملية التجنيد.

سُلَّم الرواتب أو الحدود. أمران ينبغي بحثهما سلفاً.

تقويم المستوى التعليمي. يمكن تقويم المستوى التعليمي بطرق أخرى غير عَقْد حلقة دراسية (كولوكيوم) يعرض فيها المرشح مؤهلاته البحثية. من الممكن أن يطالَب المرشحون بكتابة بيانات أو خلاصات تتضمن صوراً تعليمية معدلة. وبعد وصولهم إلى المدينة الجامعية، يستطيع المرشحون أن يُلْقوا محاضرات، أن يردوا على أسئلة حول التعليم، وأن ينخرطوا في مناقشات تربوية. ثمة عدد كبير من الأسئلة التعليمية المفيدة على صعيد تقويم أفكار المرشحين، استعداداتهم، وخبراتهم (بيرلمان وماكّان، 1996).

تقويم المستوى البحثي. كذلك يمكن تقويم المستوى البحثي بطرق تكمل طريقة الحلقة الدراسية (الكولوكيوم). من الممكن مطالبة المرشحين بكتابة

بيانات بحثية، بوصف الأسلوب الذي سيعتمدونه في العمل بالتنسيق مع الطلاب الخريجين وغير الخريجين، بشرح فلسفتهم حول المخابر (أو استوديوهات الفن والموسيقا)، وبالإفصاح عن جملة خططهم البحثية المستقبلية. من الممكن عقد جلسات حوار مطولة مع مشرفين على برامج دكتوراه ومخابر تعود إلى ما بعد الدكتوراه.

إعلام المرشحين الذين لم يتم اختيارهم. مثل هذا الإعلام يجب أن يُنْجَزَ دونما تأخير. فالمرشحون الذين وصلوا إلى المراحل النهائية وشبه النهائية قد استحقوا اتصالاً هاتفياً متبوعاً بكتاب رسمي .

دور اللجنة بعد إنجاز مهمتها. بعد تقديم التوصيات، يتعين على اللجنة أن تعرف ما سيحصل تالياً وما دورها فيه.

الانتقال والرعاية. لابد من تحديد مسؤوليات مساعدة المستخدم الجديد على الانتقال إلى القسم ورعاية عضو الهيئة التدريسية الجديد.

قرار تكليف اللجنة

كثيراً ما تجري مناقشة نَمَطَيْ تخطيط القضايا (الدراسة الذاتية والتركيز على الركائز) كليهما كلما عَقَد أيُّ عميد أو رئيس قسم اجتماعاً مع لجنة بحث أو كتب قراراً بتكليف لجنة (مارتشيز ولورنس Marchese & Lawrence، 1989). إن الهدف من قرار التكليف هو تجنب أشكال الغموض والهفوات، وترسيخ فهم مشترك قبل انطلاق عملية البحث. كذلك يستطيع رئيس القسم أو العميد أن يساعد لجنة البحث عن طريق تزويدها بالمعلومات، بالأفكار، وبالخبرات.

التدريب

كثيراً ما يتداخل التدريب على التخطيط مع التدريب على التجنيد. على رؤساء الأقسام والعمداء أن يحسموا أمر الحاجة إلى التدريب على التجنيد، خصوصاً في

ورشـات عمـل معمقـة أو تنشيطية منصبّة على الإجـراءات أو التحـرك الإيجـابي، مـع تحديد أفضل المواعيـد لـذلك، إذا كـان ذلـك هـو المطلـوب. ومثـل هـذا التـدريب يقـوم على جَمْع أساتذة ورؤساء أقسام من أي قسم كبير، أو مـن عـدد كـبير مـن الأقسـام في المؤسسة. وورشات العمل هذه تستطيع أن توفر معلومات واقعية، أن تبني شعوراً بالتزام مشترك، أن تختزل عُزْلَةَ الأساتذة الذين سيكونون أعضاء في لجان البحث، وأن تتمخض عـن سلسـلة طويلـة مـن الأفكـار الجيـدة. لا ينبغـي للتـدريب أن يكـون مطولاً: ساعتان أو ثلاث تكفي أكثر الأحيان لإدخال تحسينات عظيمة على نوعية عمليات البحث ولاختـزال الـزمن الـذي سيضيِّعه أي رئيس قسم أو عميد لمطـاردة قطعان من المسائل والأخطاء المشتركة. نوصي بإجراء مثل هـذه الـدورات التدريبية سنوياً لأولئك الذين سيُكلَّفون بعملية التجنيد في العام التالي.

لجان التجنيد

لا بد للجان التجنيد مـن معرفـة العمليـة، كمـا يجـب علـى جميـع الأطـراف ذات العلاقة بالبحث أن تكون متنورة بشأن آليات عملية البحث (وصف الوظيفة، الموعـد الزمني، سيرورة صنع القرار). يتعين على العمـداء أن ينظـروا في نشـر وثيقـة تتضـمن بروتوكـولات (قواعـد وممارسـات) التجنيـد، وثيقـة تُـوزع علـى الأقسـام وتُـوفّر علـى موقع الكلية على شبكة الإنترنت. مثل هذه الوثيقة تساهم في ضمان عملية تجنيـد مستقرة تبـدو عادلـة بنظـر الجميـع. صـحيح أن القواعـد متـوفرة عمومـاً، بيـد أن كثيرين من أعضاء الهيئة التدريسية ليسوا مطلعين عليها. مـن حيـث مـا هـو متوقـع ومقبـول مـن جانـب المؤسسـة والقـانون، لـيس ثمـة أي مجـال للابتكـار. اسـتمارات ومصنَّفات التحـرك الإيجـابي والواثـق يجـب أن تكـون منجـزة ودقيقـة، ولا يجـوز السـماح لأي اعتبـارات غـير ذات علاقـة بالتـأثير في نتيجـة البحـث. بعـد التوصـل إلى قرار، إيجابياً كان أم سلبياً، ينبغي لكل من اللجنة والقسم أن يكونا قادرين على

سَوْق منظومة حجج منطقية مُقْنِعة. لا يمكن حرمان أي كان من الترشيح للاختيار؛ من الواجب الحفاظ على السرّية؛ ومن الضروري أن يكون التواصل سليماً .

لا تَنْسَ إضافة الاعتبارات التعليمية إلى منهاج أي دورة تدريبية ، بما في ذلك تأكيد حقيقة أن الأعباء التعليمية الثقيلة إن هي إلا نتاج عدد تحضيرات المواد المختلفة بمقدار ما هي حصيلة عدد الأرصدة الدائنة التي يجري تعليمها كل فصل. يتعين على الأقسام أن تتجنب إرهاق الأساتذة الجدد بعدد مبالغ فيه من التحضيرات للمواد الدرسية خلال عام أو اثنين. إن حجم الصف ومستوى المادة يؤثران أيضاً في حجم ونمط العمل الذي سيقوم به الأستاذ الجديد. تذكر مسؤوليات الأستاذ التعليمية خارج غرفة الصف (تقديم المشورة، الدراسة المستقلة، أو البحوث العلمية المنسقة) لأنها تؤثر في نمط الشخص الذي قد يكون القسم راغباً في استخدامه وفي حجم ونمط العمل الذي سيتولاه أي عضو في الهيئة التدريسية بعد احتلاله لموقعه.

المكان التنظيمي لرئيس القسم أو العميد

يتوجب على رؤساء الأقسام والعمداء أن يوازنوا بين الضغوط النازلة من الأعلى والضغوط الطالعة من الأسفل. ولعل أفضل سبل تحقيق مثل هذه الموازنة أثناء تجنيد أساتذة جدد هو التعويل على التواصل المثمر بالارتباط مع توظيف مسؤول لكل من القوة، السلطة، والتحكم. من شأن طلبات معينة صادرة عن العميد أن تكون مستساغة أكثر (الحاجة إلى مزيد من المعلمات أو الأساتذة من غير البيض) إذا ما تم إعلان الأسباب بوضوح وسُمح بالنقاش. قد يجري تكنيس أحد المناصب الثابتة والحيلولة دون إعادته إلى القسم، أو يتم تحويله، لأسباب وجيهة، إلى ملحق بالجهاز الإداري. يوفر الاحتمال قَدْراً من المرونة في التمويل ويتكرر شيوعه أكثر فأكثر. غير أن فقدان منصب ثابت يبقى خسراناً باعثاً على الأسى، وسيكون رؤساء الأقسام والعمداء مضطرين لتفسير المنطق الكامن وراء مثل هذا القرار بوضوح.

التواصل

ينبغي لتواصل أيِّ رئيس قسم أو عميد مع القسم ولجنة البحث أن يكون شفافاً مئة بالمئة، مفتوحاً في الاتجاهين، ومفهوماً. علاوةً، يتعين على رؤساء الأقسام والعمداء أن يدركوا ما يتوقعه منهم أولئك الذين يرفعون تقاريرهم إليهم (العمداء، الأمناء، الخ). فيما يخص استخدام أساتذة جدد، جنباً إلى جنب مع أهداف المؤسسة ورسالتها التي يُطلب من مثل عمليات التجنيد هذه أن تؤديها. وتحقيقاً لذلك:

قابلْ جميعَ المشاركين في عملية البحث: يتعين على أي عميد أو رئيس قسم أن يفكر جدياً بمقابلة كل من القسم ورئيس لجنة البحث قبل انطلاق عملية البحث. ولا بد لرئيس القسم من مقابلة الطرفين.

كُنْ في متناول الأيدي: ينبغي للتواصل أثناء البحث للرد على الأسئلة وحل المشكلات أن يعكس سياسة قائمة على الباب المفتوح. ابْقَ قريباً!

احصَلْ على صورة ملخَّصة عن البحث: بعد انتهاء البحث، فكر بعقد لقاء قصير مع لجنة البحث مرة أخرى، أو، أقله، اطلب تقريراً موجزاً من رئيسها بعد أن تكون اللجنة قد اقترعت. من شأن الاطلاع على أسباب دعوة مرشحين معينين بوصفهم متفوقين إلى المدينة الجامعية وعلى دواعي تقديم العروض، أن يوفر معلومات قيِّمة عما إذا كانت اللجنة قد التزمت بما قيل من قبل في أثناء التدريب بشأن النماذج الأعلى قيمة والأكثر تلبية لما هو مطلوب من الأساتذة الجدد. لا يسع جملة الاقتراحات حول ما يمكن أن يحسّن البحث القادم، سلسلة الملاحظات حول ما كان ناجحاً، ومجموعة التعليقات العامة، إلا أن تكون مفيدة في الأعوام اللاحقة.

السلطة والقوة

يتمثل هاجس آخر باستخدام السلطة والقوة. لا بد لهدف أي رئيس قسم أو عميد من أن يتركز على تيسير فعاليات لجنة البحث والقسم، على المساهمة بجميع

الأساليب الممكنة في زيادة احتمالات نجاح عمليات البحث. هل يريد رئيس القسم أو العميد، مثلاً، مراجعة الرسائل التي توجهها لجنة البحث إلى المرشحين؟ ربما يستطيع أي رئيس قسم أو عميد أن ينقذ عمل اللجنة باقتراح نماذج شاملة قابلة للاستخدام في جميع مراحل البحث ومنشورة بين مواد التجنيد الخطية الصادرة عن العميد. من شأن مثل هذه المادة أن تتيح لأي عميد فرصة التأثير إيجابياً في مهنية أو حرفية البحث وأخلاقيته مع بقائها مورداً مساعداً (وضع قائم على معادلة الربح مقابل الربح). ومع بقاء رؤساء الأقسام والعمداء معرضين لإغراء مطالبة جميع اللجان باعتماد مضمون معياري موحد، يجب عليهم أن يتحلوا بقَدْر من المرونة يكفي لدفعهم إلى معاينة التغييرات التي تعكس حاجات الأقسام والاختصاصات المنفردة.

من الواضح أن الأقسام ومجموعات المصالح داخل أقسام كبيرة لا تستطيع إجراء أي بحث على هواها أو استخدام من تشاء بما يحلو لها من اختصاص.

حدِّد الثوابت! ينبغي لثوابت عدد كبير من عناصر منصب معين (مثل خط التثبيت، التوقعات التعليمية والبحثية، ميدان الاختصاصات الفرعية، والخبرة) أن تتحدد لدى تشكيلها، وجملة هذه المناقشات والقرارات يجب أن تدار بعناية كما يجب عرض الأسباب الكامنة وراء هذه القرارات بوضوح كي لا يشعر أساتذة القسم بما هو غير ضروري من الإحباط.

بيِّنْ جملةَ المسؤوليات الأخلاقية والحقوقية! يضطلع رؤساء الأقسام والعمداء بمسؤوليات حقوقية وأخلاقية حيال عملية التجنيد. واقعياً، ينبغي للأقسام أن تعلم وتتفهم ما يوجب على العميد أن يكون قادراً على قول "لا" لطالبي توظيف توصي اللجنة بهم كمرشحين لزيارة المدينة الجامعية أو لشغل المناصب.

تحلَّ بالحذَر فيما يخص الإعلان عن وظائف! حتى نشر الإعلانات عن وظائف قد يصبح موضع خلاف. فمثل هذا النشر قد يكون مكلفاً، وقد لا تظهر

الإعلانات في جميع الأمكنة كما قد تكون أقصر مما يريدها الأساتذة. هذا واقع ببساطة. من شأن وضع سقف لمثل هذه النفقات واستدراج التوصيات حول أفضل سبل صرفها ، أن يوفر أساساً أقوى للإحساس بأن الأساتذة ممسكون بزمام الأمر.

التعيين في مراتب متقدمة أو ثابتة

قد تكون لدى رئيس القسم أو العميد أسباب وجيهة للإعلان عن وظيفة منطوية على إمكانيات مَرْتَبة أستاذ مساعد أو أستاذ و/أو الترسيم (التثبيت). وتبعاً لقواعد المؤسسة ومتطلباتها ، يكون رئيس القسم أو العميد هو المؤهل لأن يقف بثبات مع أو ضد مثل هذه الطلبات. عموماً ، من شأن تعيين شخص بالترسيم أن يكون صعباً لأنه ينطوي على مستوى مختلف كلياً من الالتزام والمراجعة مقارنة بالتعيينات الاختبارية أو التجريبية. غير أن كثرة تكرر الدوران أو التنافس على الخبرة قد يفضي أحياناً إلى فرص تعيين شخص على الترسيم وتثبيته إذا كان سيتم تعيينه بالمطلق. لعل المثال الكلاسيكي هو القسم المرتبك الذي لا بد من دعمه برئيس جديد من داخل الترسيم. أحياناً تكون هذه الاستراتيجية طريقة ممتازة لتعيين أساتذة متفوقين ورائعين حقاً. من شأن أي قسم أن يدفع نحو تعيين شخص يؤهله عمله السابق (الأكاديمي أو غير الأكاديمي) للانتقال إلى المرتبة أو الدخول في الترسيم (التثبيت) .

الراتب

يمكن لموضوع الراتب هو الآخر أن يكون حساساً ، ويحاول العمداء عادة أن يعملوا في إطار هيكلية قائمة على التعويضات في القسم. ثمة سيناريوهان قد يكونان إشكاليين. ينطوي الأول على الراتب العالي. قد لا يكون رؤساء الأقسام والعمداء من ذوي الشعبية على صعيد تأييد الرواتب العالية (ولكن الواقعية) لأساتذة جدد أو لتعيينات ترسيم من أجل توفير برنامج جديد وقيادة ناجحة للقسم.

يقول بعض الأساتذة إن تشجيع العميد على عرض راتب مبدئي عال فكرة وجيهة لأن ذلك سيوفر حجة موضوعية لزيادة رواتب الآخرين في الوحدة. وفي حين أن الأمر يبدو منطقياً، فإنه كثيراً ما يعني، على الصعيد العملي، ألواناً من الاستياء، مناشدات عدالة محبطة، وضغوطاً على الرواتب.

إذا كان راتب عال نسبياً، وإن كان معقولاً، مطلوباً لاجتذاب مرشح جيد، فإن أساتذة آخرين قد يتذمرون، على الرغم من أن ضغط الرواتب وتقليصها هما من الأمور الشائعة في العالم الأكاديمي. لا بد من مقاربة مشاعر أولئك. حتى إذا كان صحيحاً أن الدولارات المستخدمة لتغطية راتب زميل جديد ليست متوفرة نموذجياً للأساتذة الحاليين بصيغة راتب أو دعم، فإن القضية قد تتفاقم وتتفجر، وقد يشعر الأساتذة بحاجة إلى مناقشة الأمر ويعبروا عن شيء من الشكوى قبل أن يدركوا أن هذا أفضل من تعيين شخص أقل قابلية، أو عدم تعيين أحد بالمطلق.

يتمثل الهم الثاني بالراتب المتدني. كثيراً ما يقلق أساتذة القسم إزاء احتمال تمخض عرض رواتب مفرطة في التدني عن تعطيل البحث أو إثارة استياء الزميل الجديد إزاء التقليص. غير أن ما يعرضه العميد ليس، في الغالب، مغايراً لما هو وارد في برنامج تعويضات مؤسسات أخرى. يضاف إلى ذلك، أن ما يفعله الأساتذة والإداريون ويقولونه للمرشحين هو الذي يجعل الآخرين راغبين في المجيء. ثمة أساتذة معينون حديثاً يُفيدون بأن انطباعاتهم عن الزملاء، عن رئيس القسم أو العميد، أو عن الطريقة التي عوملوا بها أثناء عملية التجنيد، كانت في الغالب، أكثر أهمية من الراتب المعروض بالنسبة إلى اتخاذ القرار. كذلك كثيراً ما يصر المرشحون على التقويم العالي للإمكانيات المتوافرة في منصب جيد: فرصة للنمو والتطور كمدرس وباحث وللعمل مع زملاء متفوقين.

التحكم

ينبغي لرؤساء الأقسام والعمداء أن يقرروا مدى ضخامة التحكم الذي سيمارسونه بالنسبة إلى بحث معين. في ظل العدد الكبير من استقالات الأساتذة الحاصلة الآن، قد تكون كلية متوسطة الحجم مرشحة لإجراء عدد غير قليل من عمليات البحث في أي عام دراسي. ولعل أفضل سُبُل الإحاطة بهذا الكم الكبير من العمل الجاري على قدم وساق في ميدان التجنيد، برأينا، هو ما أَطلّ عليه كتاب **بحثاً عن التفوق** In Search of Excellence (1982) لبيترز وواترمان Peters and Waterman اسم تحكم "فضفاض ـ محكم". ينطوي المفهوم على معنى التحكم والتمكين المتزامنين.

باختصار، يتعين على أي رئيس قسم أو عميد أن يحدد أولاً أجزاء البحث وسيرورته غير القابلة للنقاش (أي المُحْكَمة). لا بد مثلاً من توقع بحث أخلاقي يعامل فيه الجميع بعدالة. وفي جامعة بحثية من شأن قُدْرة أي مرشح على الكتابة الناجحة أن تكون متوقَّعَة. من خلال الإفصاح بوضوح عن مجموعة معينة من المعايير والمعطيات، يقوم رؤساء الأقسام والعمداء بالإعلان عن جملة القيم الأساسية للمؤسسة، للكلية، أو للقسم.

كل ما عدا ذلك في البحث يمكن أن يتقرر ويخضع لإشراف لجنة البحث بالطريقة التي تراها مناسبة (الفضفاضة). بعبارة أخرى، تستطيع اللجنة أن تتابع عملها بالأساليب التي تعتبرها الأفضل، يقيناً منها أن أي رئيس قسم، عميد، أو مسؤول خارجي مثل مسؤول عمل الجامعة الإيجابي سيوافق على التحرك المعقول، طوال بقائها ملتزمة بثوابت القسم والكلية (معايير المؤسسة للمراتب، قيود الإعلان ـ بعض المؤسسات لا تستطيع البوح بأنها تفضل النساء وأبناء الأقليات ـ التعيين استناداً إلى المعايير المدرجة في بيانات استدراج الطلبات). لعل الثغرة هي أن على لجنة البحث أيضاً أن تتذكر صلاحيتها بوضوح؛ فالتمكين ليس سماحاً بإلحاق الأذى.

تقوم سيرورات الضغط والإحكام (آليات التساهل والتشدد) المتزامنة بإجبار العمداء ورؤساء الأقسام على التخطيط والتواصل الشفاف والواضح حتى يكون الجميع في المحطة ذاتها قبل انطلاق قطار البحث. ومثل هذه المقاربة تمكّن لجان البحث من امتلاك الثقة اللازمة للسير قدماً بوتيرة مناسبة دونما حاجة لتوقفات دائمة، الأمر الذي يساعد على تطوير مهاراتها ومستويات إحساسها بالفعالية والإمساك بزمام التحكم. فالتوقعات المعلنة صراحة التي يوفرها أي رئيس قسم أو عميد تعني أن الجميع باتوا، مع انطلاق العملية، يعرفون جملة الأشياء التي يجب القيام بها .

سيرورات البحث الأخلاقية

يقوم التجنيد الأخلاقي على التحلي بالإنصاف، بالمسؤولية، بالمسلكية أو الحرفية، وبالشرعية. ليس ثمة أي بديل عن التعامل مع الناس بإنصاف وعدل. بصرف النظر عما إذا كان أولئك الذين يعملون في مجال التعليم العالي سعداء أم لا، فإن إحدى مسؤولياتهم هي أن يكونوا نماذج جديرة بالاحتذاء من قِبَل الآخرين. يضاف إلى ذلك أن الأمانة هي القاعدة الصلبة التي تقوم عليها الثقة، الطمأنينة، والعلاقات. مرشحو المناصب بحاجة إلى التوظيف ولديهم باقة من الأحلام، الآمال، والتطلعات فيما يخص المستقبل، باقة مشكّلة بشيء من الهشاشة أحياناً. أولئك الذين يتم إشراكهم في عملية التجنيد كثيراً ما يكونون متمتعين بما هو أكبر مما يتصورونه من النفوذ عند البحث عن زملاء جدد. كذلك نرى أن عدداً كبيراً من المرشحين يحكمون، وهم على صواب، على مدى جاذبية العمل في أي قسم أو مؤسسة من خلال الطريقة التي يعاملون بها في أثناء عملية البحث. يريدون أن يعامَلوا بعدل. ومن شأن عمليات البحث اللاأخلاقية أن تفضي إلى حصائل صعبة ومبددة للوقت (وإن منتظرة).

المبادئ الأخلاقية

تبقى الأخلاق دليلاً لكيفية التصرف خلال عملية البحث كلها. ثمة ستة مبادئ أخلاقية (بيرلمان وماكّان، 1996) توفر أساس أي بحث موفق.

المعاملة المتكافئة. ينبغي تمكين جميع المرشحين من الحصول على المعلومات نفسها، التعامل مع أوراقهم بسرية، ومنحهم القَدْرَ ذاته من المجاملات. لا يجوز تمكين أي شخص معروف لدى إحدى لجان التجنيد أو أساتذة القسم من الحصول على قَدْر مفرط من الاعتبار.

الحفاظ على وضوح وثبات جملة المعايير والإجراءات. لا بد للسيرورات والمعايير في عملية التجنيد من أن تكون مطّردة، موضوعية، ومعلنة بوضوح.

الحفاظ على السرية. من غير الممكن انتهاك السرية (مجلس كلية الفنون والعلوم، 1992). لا يجوز، مثلاً، بحث أسماء المتقدمين بطلبات أو تفاصيل أوراقهم الثبوتية من قِبَل أحد باستثناء من يجب أن يعرفوا (أعضاء لجنة التجنيد، رئيس القسم، أو العميد) إلا عند الضرورة (اجتماع القسم لتقديم قائمة المتفوقين بهدف اختيار الأوائل وزوار المدينة الجامعية).

الحفاظ على الصدق والاستقامة في التواصل. تجنَّبْ التضليل ولو بالحذف، قدِّمْ المعلومات الدقيقة، وكن صادقاً في الرد على أسئلة المرشحين!

الالتزام بالوعود مع المرشحين والمؤسسة. بعد حصول اتفاق ما على تشكيل لجنة تجنيد معينة، تبادر الأخيرة، من حيث الجوهر، إلى التعهد أمام رئيسها وأمام العميد بتحقيق هذه الأهداف. إن المحافظة على المصداقية مشروطة بالوفاء بجميع الوعود المقطوعة للمرشحين.

لا تؤذِ! راعِ رفاهية الآخرين! يتعين على أعضاء لجنة التجنيد، رؤساء الأقسام، والعمداء أن يواصلوا، خلال فترة التجنيد من أولها إلى آخرها، معاملة الآخرين بطريقة مسلكية محترفة قائمة على الاحترام.

البحث الخائب

تخفق عمليات البحث لأسباب كثيرة، ويأتي الإخفاق، في الغالب، مع تعيين الشخص غير المناسب في الوظيفة المناسبة. من شأن اختيار شخص غير مناسب أو ذي حظوط ضعيفة على صعيد المساهمة في عمل المؤسسة، الكلية، والقسم أو الفوز بحق التثبيت، أن يكون إخفاقاً أكثر منه عجزاً عن ملء شاغر معين. بالمقابل، قد لا تتمكن أقسام معينة من العثور على شخص جدير بالتعيين، لأنها تجد الأساتذة الجدد عناصر تهديد، دائبين على الوقوف في وجه العميد، أو ضعيفي التفاعل الكيميائي مع القسم. أحياناً تكون المؤسسة مؤسسة قوية، وتكون الوظيفة هي المناسبة، بيد أن الزملاء الحاليين (واحد فقط أحياناً) كريهون جداً مما يحول دون وجود أي مرشح معقول راغب في التقدم. لا بد لرؤساء الأقسام والعمداء من أن يستمعوا باهتمام إلى ما يقوله صانعو القرار في القسم: "الحَسَد والتحامل يفعلان ما هو أدهى وأمر مما يفعله الكَسَل في التمخض عن عمليات بحث خائبة". (تي. هيرزنغ T. Herzing، اتصال شخصي، 25 حزيران/ يونيو، 2000).

في عدد كبير من عمليات البحث الناجحة، يقوم قسم معين بتعيين شخص لم يكن الاختيار الأول أو كان نوعاً من الحل الوسط بطريقة ما. ينطوي البحث عن المرشح المثالي والكامل مئة بالمئة على مخاطرة كبيرة: من شأن العجز عن الاهتداء إلى شخص كهذا، أن يربط السماح بتعيين آخر في السنة التالية بظروف محلية غير قابلة للتكهن. من الواضح أن الأقسام التي تُظهر أنها غير مؤهلة لإجراء عملية بحث موفقة ستكون بحاجة إلى قَدْر أقوى من الإشراف قبل أن تبادر إلى التجنيد من جديد. قد يكون الإعلان من جديد عن الوظيفة بالطريقة نفسها، أو بطريقة معدَّلة بعد التفكير والدراسة، بعد إخفاق عملية بحث معقولة ما، حلاً جيداً.

دور التجنيد

التكنولوجيا

يساهم التطور المتنامي للتكنولوجيا فيما نطلق عليه اسم عصر التجنيد الجديد. تستطيع التكنولوجيا، شرط توظيفها بشكل صحيح، أن تزيد من القدرة التنافسية لدى أي قسم أو مؤسسة مقارنة بنظائرهما، وقد تنطوي على فوائد استثنائية بالنسبة إلى المرشحين الأجانب. تباحثْ مع الذاتية وضابط التحرك الإيجابي عندك قبل انطلاق عملية البحث. إن طلب أشرطة فيديو لأوائل وهم يلقون المحاضرات، مثلاً، يتيح للجنة فرصة الاطلاع على انتماء هؤلاء الأوائل العرقي، على جنسهم، وعلى حالة الإعاقة عندهم إن وُجدت. فيما يلي سلسلة أفكار حول طرق الإفادة من التكنولوجيا في مجال التجنيد من قبل الأقسام أو الكليات.

الفاكس. يستطيع طالبو التعيين إرسال أوراقهم الثبوتية في اللحظة الأخيرة.

البريد الإلكتروني (الإي ميل). يمكن استخدام البريد الإلكتروني لإيصال الرسائل غير السرية مثل إبلاغ المعني بأن الأوراق الثبوتية قد وصلت، أو إخطاره بأن ثمة حاجة إلى معلومات إضافية .

الشبكة العالمية. استخدام الشبكة العالمية يتيح فرصة إيصال المعلومات عبر مواقع الشبكة العائدة للمؤسسة أو القسم (الوصف الوظيفي الكامل، مواد صادرة عن القسم أو الكلية، مواد تخص التوظيف بما فيها سياسة أو خطة القسم في مجال التثبيت والتجديد). من شأن العلاقات مع الجماعات، الجمعيات، غرف التجارة، والخ. المحلية أن تكون عظيمة الجدوى.

الفيديو على الخط. تبعاً للموازنة والتعقيدات، يستطيع المرشحون أن يبثوا محاضراتهم عبر الفيديو على الهواء ليراها جميع المعنيين في الأقسام الراغبة في

تعيينهم. وبالمقابل فإن الأقسام تستطيع أن تعرض مشاهد تبرز مرافق القسم أو المدينة الجامعية للكلية أو الجامعة حتى يتمكن طالبو التعيين من الوقوف على الواقع.

الصفحات المفتوحة. يمكن استخدام الصفحات المفتوحة لتعقب وضع طالب التعيين، المواد المتوفرة أو المطلوبة، وأي معلومات مهمة ترغب لجنة البحث في الحصول عليها وتنظيمها آنياً.

مواقع التعليم عن بعد. يمكن استخدام استوديوهات التعليم عن بعد للتحادث مواجهة مع المرشحين أو لمشاهدتهم وهم يمارسون التدريس قبل استدعائهم إلى المدينة الجامعية.

زيارات المدينة الجامعية

تشكل زيارات المدينة الجامعية حلقة مهمة في سلسلة التجنيد. نموذجياً، تتم هذه الزيارات أوائل وأواسط فصل الربيع، قبل انتهاء الفصل الدراسي. في الحالات الطارئة أو حين تتأخر عملية البحث ببساطة، قد لا يبقى أي خيار آخر سوى إجراء المقابلات خلال العطلة، رغم أن بعض الكليات لا تسمح بأي زيارات للمدينة الجامعية خلال الصيف.

يستطيع رؤساء الأقسام والعمداء أن يضطلعوا بدور مفيد في مساعدة لجان البحث على صعيد زيارات المدينة الجامعية. لا بد لهذه الزيارات من أن تنظّم بعناية ومن أن توفر لكل من المرشحين والأقسام المعلومات المفيدة لعملية صنع القرار. وفّرْ للمرشحين أكبر قَدْر ممكن من المعلومات كي يتمكنوا من اتخاذ قرارات مدروسة وكي يدركوا أبعاد ما هو متوقع منهم في حال قبولهم للعرض !

قد يبادر أي رئيس قسم أو عميد إلى اقتراح مَنْ يجب على المرشح مقابلته (ضابط المنح في الجامعة، مدير مركز التعليم والتعلم، مدير الذاتية، أمين سر القسم، مدير المشتريات). يستطيعون أيضاً أن يزودوا المرشحين بالمواد عبر موقع على

الشبكة أو مطبوعة على الورق قبل حصول الزيارة. لقد قمنا بصياغة قائمة بمثل هذه المواد (بيرلمان وماكّان، 1996، ص: 159) المتدرجة من كاتالوج المؤسسة إلى نسخة عن المسار وجميع الأعمال المكتبية المطلوب استكمالها للحصول على التعويض. إذا تباطأت المدينة الجامعية فضائحياً في التعويض على المرشحين، فإن رؤساء الأقسام والعمداء قد يريدون معرفة مدى إمكانية التعجيل بالأمر. تقوم مدينتنا الجامعية بالتعويض خلال أسبوع واحد، والمرشحون كثيراً ما يعبرون عن إعجابهم بمثل هذه الكفاءة.

قد يكون رؤساء الأقسام والعمداء قادرين على مساعدة الأقسام بزيارات المدينة الجامعية التي يأتي فيها آخر ذو شأن مع المرشح. أمثال هؤلاء الأفراد ليسوا مشمولين بعملية اللقاء الرسمية، غير أن قرار قبول أو رفض أي عرض متوقف أكثر الأحيان، بالقَدْر نفسه أو أكثر، على مسائل لا علاقة لها بالعمل بمقدار توقفه على المنصب نفسه. فالإسكان، الاستجمام، أنظمة التعليم، وما إليها اعتبارات حاسمة بالنسبة إلى مرشحين كثيرين. إذا ما جاءت طلبات محددة من إحدى لجان البحث، يستحسن أن يعرف رئيس القسم أو العميد كيف يلبي مثل هذه الطلبات.

يجب أن يتحلى رؤساء الأقسام والعمداء بالحماسة والانفتاح على صعيد الرد على أسئلة المرشحين. فالاجتماعات التي يبرمجون عقدها مع المرشحين ينبغي أن تستغرق مُدداً كافية للتعارف ولمناقشة قضايا ذات أهمية بنظر كل من الأطراف المشاركة في الاجتماعات.

إن نقاشاً مسبقاً لجملة القضايا التي سيطرحها القسم والعميد على المرشحين يمكّنُ الجميع من الاطمئنان إلى أنهم على الخط نفسه وفي الأجواء ذاتها. ومن شأن مثل هذه القضايا أن تشتمل على استكشاف جدي وعميق للحصول على الدرجات، ضمان بقاء القسم منفتحاً فيما يخص أي مناهج متغيرة، وما إلى ذلك. قد تؤدي الرسائل المتضاربة إلى تشويش أي مرشح.

بالمناسبة، ورغم قيام لجنة التجنيد ببذل أفضل الجهود، يتضح، بعد فترة زمنية قصيرة، أن أحد الأوائل لن يحصل على أي منصب (مسألتا الكفاءة والشخصية لم تكونا مكشوفتين قبل التفاعلات وجهاً لوجه). وبصرف النظر عن أي شيء، لا بد لزائر المدينة الجامعية من أن يُعامَل باحترام. تبقى حلقات الدرس ، إلقاء الدروس، والاجتماعات، جميعها بلا استثناء، مناسبات وفرصاً للتدرب على إتقان فن البحث عن وظيفة. قد يحظى الزائر بالقبول والترحيب في مدينة جامعية أخرى. أو ربما سيرغب أحدهم في مكاشفة المرشح بالحقيقة عازفاً عن تبديد المزيد من وقته أو إنعاش آماله على نحو غير واقعي.

رسالة عرض الوظيفة

بعد أن يكون المرشحون قد تلقوا عرض المنصب ووافقوا عليه، يستلمون كتاب عرض صادر، غالباً، عن عميد أو أمين. يجب إطلاع لجنة البحث على مثل هذا العرض بوصفه وَعْداً تعاقدياً بين المؤسسة والمرشح حول شروط الاستخدام أو التوظيف. والاقتراحات الخاصة بمضمون مثل هذا الكتاب (بيرلمان وماكّان، 1996 ، ص:177) تشتمل على ما يلي:

شروط الاستخدام أو التوظيف. (المرتبة، خط التثبيت، امتيازات المثبت (داخل المرسم)، طول فترة الاختبار، الراتب والتعويضات، والخ).

بنود أخرى. (العنوان، الحاجة إلى فحص جسدي، استمارة القبول الرسمي، معلومات عمن يجب أن يوافق على التعيين مثل مجلس الأمناء).

حالات خاصة. (شهادة أهلية وظيفية، آفاق إنجاز درجة دكتوراه، تحديد الإنجاز، عواقب درجة الدكتوراه غير المستكملة، التعيينات المؤقتة).

من شأن كتاب عرض جيد الصياغة وناجز أن يحول دون مشكلات وخلافات لاحقة.

الاحتفاظ

أي تجنيد ناجح ينطوي على جميع الجهود الضرورية لضمان بقاء الأستاذ المعين حديثاً وازدهاره. وجهود الاحتفاظ يجب النظر إليها بوصفها جزءاً من أي تجنيد ناجح، لا على أنها عملية تبدأ في تاريخ لاحق. كثيراً ما شُبِّهت عملية التجنيد بعلاقة رومانسية، وما يحرص عليه أي قسم أو المؤسسة هو تجنب ظاهرة الإغواء فالهجران. ومثل هذه العملية تقع حين يلقى أوائل طالبي أحد المناصب قَدْراً كبيراً من الاهتمام والدعم في أثناء آليات التجنيد غير أنهم لا يلبثون أن يُتركوا لأقدارهم إلى حد كبير، أو أن يُهملوا بعد قبولهم العرض.

يستطيع رؤساء الأقسام والعمداء أن يكونوا مصدر عَوْن استثنائي بالنسبة إلى الأساتذة الجدد المحتاجين إلى المساعدة خلال فصل الصيف عندما يكونون مشغولين بهموم الانتقال والاستقرار. بعض أكثر الناس أهمية في المدينة الجامعية هم خارج الدائرة الأكاديمية الرسمية، غير أن العلاقات الجيدة مع الموظفين العاملين في الشراء، التكنولوجيا، أو مستودع كتب الطلاب من شأنها أن تقلب الدنيا رأساً على عقب نحو الأفضل. تُحْسِنُ صنعاً إذا تعهدت مثل هذه العلاقات بالرعاية. إنها ذات قيمة استثنائية بالنسبة إلى الزملاء الجدد. تعرَّفْ على أحدهم في الغرفة التجارية! اهتدِ إلى أفراد مطلعين على شؤون الإسكان، المدارس، وما إلى ذلك! وتَعَرَّفْ على طلاب قد يكونون راغبين في كسب بعض المال عبر مساعدة أستاذ جديد في نقل الأثاث!

يجب على الموظفين الجدد أن يتوقعوا معاملة تليق بهم بوصفهم مهنيين. فضاء المكتب والمختبر ينبغي أن يكون موفراً حسب الوعود المقطوعة، العنوان يجب أن يكون مثبتاً على الباب، الهاتف موصولاً، الحاسوب تم شراؤه وجاهز للربط أو مربوط سلفاً، أثاث المكتب كامل، والخ. مساعدو البرنامج في القسم (أمناء السر) يضطلعون بمهمة حاسمة في نقل المعلومات ومعالجة الطلبات الصادرة عن الأساتذة الجدد.

يكون رؤساء الأقسام والعمداء في مواقع ممتازة لإطلاق أو تحسين برامج إشراف قد يشارك فيها مشرفون من داخل القسم، من خارجه، أو من هنا وهناك. يستطيعون أيضاً أن يضمنوا قيام مركز تعليم المدينة الجامعية تخصيص برامج وطاقات لمصلحة الأساتذة الجدد. تتوفر مدن جامعية كثيرة على توجه يتناسب مع الأساتذة الجدد بما في ذلك التعليم من جهة وعلى حلقات دراسية متواصلة متخصصة بموضوعات تربوية، من جهة ثانية. سيرورات مشابهة يمكن اعتمادها فيما يخص مسؤوليات بحثية وغير بحثية تخص الأساتذة الجدد، تبعاً لتوقعات القسم أو المؤسسة وحاجاتهما.

خلاصة

يشكل التجنيد حَلَقَةً بالغة الأهمية في سلسلة العمل الأكاديمي. وأولئك الذين يجري استخدامهم عناصر حاسمة بالنسبة إلى أي كلية أو قسم، إذ يتعاونون كزملاء (كما يرجو المرء) مع الزملاء ويوفرون تعليماً نوعياً مميزاً، بحوثاً متفوقة، وخدمات عظيمة لجميع مستويات المؤسسة. يتولى الأساتذة الجدد مهمة أداء رسالة المؤسسة وبلوغ أهدافها، ويساهمون في شيوع سمعتها إما إيجابياً أو سلبياً. إنهم يوفرون فرصة صيانة أو تحسين برامج وأقسام معينة، ويساعدونها على السير قدماً على طريق أداء مهماتها وترسيخ هوياتها. إن الرهان خطير: إنهم مستقبلنا .

يبقى تعيين الأساتذة الذين سيساهمون في تحديد نوعية التعليم الذي يتلقاه الطلاب وفي سمعة أي كلية أو جامعة مسؤولية ذات شأن من مسؤوليات أي رئيس قسم أو عميد. ثمة مجالات كثيرة تكون فيها الخبرة مطلوبة بما في ذلك ميادين التخطيط، التدريب، التواصل، إتقان فنون توظيف النفوذ والسلطة بعدل، الالتزام بالسلوك الأخلاقي، معالجة عمليات البحث الفاشلة، استخدام التكنولوجيا، تنظيم زيارات المدينة الجامعية، صياغة كتاب العرض، والاحتفاظ بالموظفين

الجدد. نرجو أن يساهم هذا الفصل في مضاعفة مهارات التجنيد عندك في واحد أو أكثر من هذه المجالات، وأن يبادر أساتذة موهوبون ومؤهّلون إلى الالتحاق بمؤسستك في السنوات المقبلة.

بعد الانتهاء من عملية الاستخدام أو التعيين، تذكّرْ الهيئة التدريسية الموجودة عندك ولا تنسَ الجهودَ الجبّارة التي بذلها أعضاؤها في أعمال التجنيد. كُنْ حريصاً على كَيْل المديح للجان البحث الآن ولاحقاً على الجهود كما على النجاح. بطاقة بريدية موجهة إلى رئيس اللجنة التي نجحتْ في إغناء المدينة الجامعية بأستاذ ملاك ناجح هذه السنة لا تكلّف شيئاً وسوف تحظى بتقدير عظيم. نتمنى لك حظاً سعيداً وصَيْداً وفيراً.

مراجع الفصل

- Council of Colleges of Arts and Sciences. (1992). The ethics of recruitment and faculty appointment. Columbus, OH: The Ohio State University.
- Marchese, T. J., & Lawrence, J. F. (1989). The search committee handbook: A guide to recruiting administrators. Washington, DC: American Association for Higher Education.
- Perlman, B., & McCann, L. I. (1996). Recruiting good college faculty: Practical advice for a successful search. Bolton, MA: Anker.
- Peters, T. J., & Waterman, R. H., Jr. (1982). In search of excellence: Lessons from America's best –run companies. New York, NY: Harper & Row.
- Rojstaczer, S. (1999). Gone for good: Tales of university life after the golden age. New York, NY: Oxford University Press.

الفصل الحادي عشر

استخدام التقويم أداة لتحسين

أداء الهيئة التدريسية ورضاها

نانسي فان نوت كيزم

لا يبدو مهماً ما إذا كان الأمر (التقويم) يتطلب تقويماً بنّاءً (بقصد التحسين) أم تقويماً تراكمياً (بقصد إصدار الأحكام على الموظفين) ـــ ففكرة الانخراط في أي من النمطين تضفي على أكثرنا تكتيكات مراوغة ونزوعاً إلى التهرب.

إنه ذلك الوقت من السنة مرة أخرى. الملفات تتسرب، وهي زاخرة بحكايات إنجازات هائلة وتضحيات غير اعتيادية. يبادر أحد الأساتذة إلى الاعتراف بأن تقويم الطلاب للأساتذة الطلاب قد لا تكون كما ينبغي لها أن تكون، إلا أن ذلك كان صفاً رديئاً. ينبري أستاذ آخر للانقضاض على المراجعين ضيقي الآفاق صغيري العقول في الصندوق القومي للعلوم (NSF) الذين أخفقوا في رؤية مزايا اقتراحه ولكنه يعد بأن من شأن قليل من العَرْض واعتماد مراجعين جدداً، أن يحلق هذا الاقتراح في السماء في السنة المقبلة. قُمْتَ بتقليب الوجبة الأولى من الملفات، ثم لا يلبث، فجأة، أن يبدو استعراض نفقات تموين المكتب هذا الشهر أكثر ترحيباً. مرة أخرى، تتمخض رهبة المراجعة السنوية عن المماطلة.

أسباب تجنب عمليات تقويم الأساتذة

بالنسبة إلى معظم رؤساء الأقسام والعمداء، يبقى تقويم الأساتذة جزءاً ضرورياً، ولكنه متوقع بلهفة، من العمل (ليكاتا Licata ، 2000). لا يبدو مهماً ما إذا كان الأمر (التقويم) يتطلب تقويماً بنّاء (بقصد التحسين) أم تقويماً تراكمياً (بقصد إصدار الأحكام على الموظفين) ـ ففكرة الانخراط في أي من النمطين تضفي على أكثرنا تكتيكات مراوغة ونزوعاً إلى التهرب. ثمة خمسة أسباب لذلك:

1 ـ أكثرية الأجواء الأكاديمية متميزة بقَدْر من السرية. يُنظر إلى التعليم، خصوصاً، على أنه شخصي؛ نادراً ما تكون غُرَفُ الصف أو الأحاديث المكتبية مفتوحة أمام الغرباء دون إذن خاص. كثيراً ما يجد الأساتذة صعوبة في الفصل بين ما هو شخصي من ناحية وما هو مسلكي من ناحية ثانية لدى تلقي أي تعليقات تقويمية.

2 ـ يشكل الاستقلال الذاتي قيمة مفتاحية أخرى بالنسبة إلى الأساتذة. فهؤلاء كثيراً ما يزعمون أن هذه الحرية في استكشاف برامجهم ونشاطاتهم وتنظيمها بقَدْر عادل من فرص الاختيار سمة مفتاحية من السمات التي تجذبهم إلى مسلكهم أو مهنتهم. وقد يبدو التقويم تهديداً لهذا الاستقلال.

3 ـ يبقى الأساتذة شديدي الارتياب إزاء الأنظمة التي تضع البعض فوق البعض الآخر عبر التقويم. والوضع الضبابي للرئيس بوصفه زميلاً من جهة وإدارياً من جهة أخرى في الوقت نفسه يُقْحم الرئاسة في دور بالغ الصعوبة فيما يخص التقويم.

4 ـ إن التقويم، إذا كان متقناً، يستغرق وقتاً غير قليل، ومن شأن الضغوط الإدارية الأخرى على الرئاسة والعمداء أن تُلْقي بظلالها على الحاجة إلى التقويم.

5 . كثيرون من العمداء ورؤساء الأقسام يشعرون بأنهم يفتقرون إلى المهارات اللازمة لوضع أنظمة تقويم جيدة ولتقديم النصائح إلى الأساتذة (ليكاتا ، 2000).

وقد يشعرون أيضاً أن مقاربتهم المفضّلة مقيدة بنظام شامل للمدينة الجامعية قد يجدونها ملتبسة مثل أي نظام إلزامي قائم على تقويم الطلاب للأساتذة.

تغيير النظرة إلى التقويم

يكمن أحد مفاتيح التغلب على جميع هذه الصعوبات في تغيير الطريقة التي يُنظر بها إلى عملية التقويم، وهو تغيير تطلق عليه هِجَّرْسون Higgerson (1999) اسم تغيير في "المناخ"، تغيير قائم على تصورات مشتركة. "يعوّل الأساتذة على رئيس القسم وغيره من الإداريين الأكاديميين في تفسير خطة المدينة الجامعية وممارستها. إذن، بوسع الإداريين المساهمة في صياغة تصورات الأساتذة لتقويم التعليم بوصفها سيرورة بنّاءة تشكل عنصراً جوهرياً من عناصر تحسين التعليم وتحقيق التربية النوعية" (ص: 199). يمكن سوق ملاحظة مشابهة حول أنماط تقويم أخرى لعمل الأساتذة. فتيرني وررودس Tierney and Rhoads (1994) يتحدثان عن أهمية "تدجين الأساتذة بوصفه عملية ثقافية".

بوصفك عميداً أو رئيس قسم تستطيع أن تتقدم عدداً غير قليل من الخطوات على طريق تعزيز تغيير المناخ فيما يخص تقويم أداء الأساتذة. تستطيع أن:

- تسلّم بالقيمة الأساسية للتغذية الراجعة.
- تدْخل التغذية الراجعة في ممارسات سلك الأساتذة في القسم بدءاً بعملية الاستخدام ومروراً بسلسلة المراجعات الحولية، ذات العلاقة بتجديد عقد ما قبل التثبيت، وتجديد عقد ما بعد التجديد.
- تتقن فن إعطاء التغذية الراجعة البنّاءة.
- تحرص، أثناء العملية، على الاهتداء إلى آخرين يستطيعون مساعدتك في التقويم.

القيمة الأساسية للتغذية الراجعة

تشكل التغذية الراجعة، عمليةُ إيصال سلّة من المعلومات والأحكام إلى المتلقي، ركيزةً أساسية من ركائز التقويم. ومع أن التغذية الراجعة تبدو ذات أهمية لتحسين الأداء، فإن كلاً من أنواع التغذية الراجعة ليس مجدياً بطبيعته الأساسية. يأتي كتاب سنترا Centra (1993) على ذكر أربع مميزات للتغذية الراجعة التقويمية تنطوي على أهمية بالنسبة إلى دفع عجلة التغيير.

1) عليها أن توفر معرفة جديدة. فالتصورات أو المعلومات المختلفة عن نظيرتها الموجودة سلفاً لدى المتلقي جوهرية لتحدي القناعات السائدة.

2) ينبغي للأساتذة أن يحسوا بأن المعلومات قيِّمة. يجب أن يحترموا مصدر المعلومات بوصفه مصدراً مطّلعاً وجديراً بالثقة.

3) لا بد للمعلومات من أن توفر مشورة مفيدة حول أسلوب التغيير. فتوصيات التحرك والاهتداء إلى استراتيجيات وموارد مساعدة تزيد من احتمالات حصول التحسن.

4) يجب على التغذية الراجعة أن تتوغل في الدوافع الداخلية والخارجية للأساتذة عبر تضافرها مع تصورات هؤلاء الأساتذة لانطواء عملهم، مسؤولياتهم المسلكية، أو نظام المكافآت المعتمد، على معنى.

إضافة إلى تأييد مزاعم سنترا بشأن القيمة المتَصَوَّرة والمعلومات المفيدة، يسوق منغس وشركاه Menges and Associates (1999) ملاحظة إضافية عن التغذية الراجعة: لا بد لها من أن تكون مبكرة ومستمرة وتفصيلية لا عامة. يُطْري منغس وراندو MEnges and Rando (1989) التغذية الراجعة المتميزة بالأهمية (يراها الأساتذة ذات أهمية لعملهم)، بقابلية التدبير (التغييرات المقترحة قابلة للتنفيذ)، وبالدقة (صادرة عن منبع أو مصدر محايد).

تتعزز فائدة التغذية الراجعة أيضاً عندما تكون وصفية اللهجة، بدلاً من أن تكون ذات صيغة تقريرية شبيهة بصيغ المحاكم؛ عندما يتم توظيف قنوات اتصال متعددة ـ الطباعة، الحوار، العرض لإيصال التغذية الراجعة؛ وعندما يكون التشاور مع زميل، خبير، أو مسؤول إداري عن التغذية الراجعة (براسكامب وأوري Braskamp & Ory، 1994؛ بْرِنْكو Brinko ، 1993)

لعل من المجدي اقتطاع بعض الوقت للتفكير بمدى فائدة التغذية الراجعة في نموك وتطورك أنت نفسك. قَدْرٌ كبير من قوة عملك بوصفك رئيس قسم ناجم عن مدى إيمانك الصادق بنفسك. يتعين عليك أن تكون صادقاً في قناعتك بأن التقويم ذو جدوى وضروري وبأن عنصر التغذية الراجعة، خصوصاً، عنصر جوهري من عناصر التعلم والنمو. يمكنك البدء بالتفكير بالتغذية الراجعة التي حَصَلْتَ عليها في الماضي ـ هل كانت الحالات الأكثر جدوى متصفة بالميزات المذكورة قبل قليل؟ هل هناك ميزات أخرى يريد إضافتها؟ بعد ذلك، حاولِ البحث عن منابع شك ومقاومة داخلية: إلى أي مدى أنت مؤمن بأن تقويم الطلاب للأساتذة ليست إلا أشكالاً من التنافس على الشعبية (الشهرة)؟ إلى أي مدى أنت مقتنع، استناداً إلى تجربتك الخاصة، بأن المراقبين من الزملاء الأنداد شديدو الانحياز والتمييز؟ ومن ثم، خُذْ بَعْضَ الوقت لمعاينة جملة الحجج والأدلة التي ساقها الباحثون!

موارد تقويم الأساتذة

عَدَدٌ غير قليل من المؤلفين كتبوا كتباً استثنائية الغِنى والشمول عن موضوع تقويم الأساتذة (انظر، مثلاً، آريولا Arreola، 2000؛ براسكامب وأوري، 1994؛ سنترا، 1993؛ وسِلْدِن وشركاه Seldin and Associates، 1999). لا بد لجملة هذه المؤلفات من أن تحتل مكاناً لها على رفِّ كُتُبك. إنها تزوِّدك بذلك النوع من الخبرة التي يجب أن تبقى في متناول يدك ـ نصائح حول احتمال أن تكون المزاعم القائلة بعدم موضوعية أنظمة تدريج الطلاب بلا أساس، توصيات بالحكم على مضامين

حُزَم المواد التعليمية، تنبيهات حول توقيت التغذية الراجعة بالنسبة إلى الأساتذة الجدد. وكلما شعرت بأنك أكثر إحاطة، ستبادر إلى تعزيز قناعتك وثقتك الداخليتين، وصولاً إلى تكوين الدافع والاندفاع اللازمين لك كي تقوم بإحداث تغييرات هيكلية، وفقاً لإحدى مقاربات المسؤول الإداري المفتاحية في مثل هذا الوضع.

نفخ روح التغذية الراجعة في ممارسات الكلية، المدرسة، أو القسم

نماذج التعلم بالتجربة، التنمية المسلكية، والتحسين المستمر للنوعية، تتضافر جميعاً في وضع آليتي جَمْع البيانات والتغذية الراجعة الجيدتين في صلب العمل الناجح والفعال لكل من الأفراد والمنظمات. كيف يقومُ أي رئيس قسم أو عميد بخلق بيئة متميزة بهذه الروح الزاخرة بالأسئلة والتواقة إلى التحسين؟ تكمن الإجابة في شحن عمل كل وحدة أكاديمية بحزمة من السيرورات التقويمية المعززة لجمع المعلومات الجيدة ولتوفير التغذية الراجعة البنّاءة، بدءاً بعملية الاستخدام أو التوظيف ووصولاً إلى مراجعة ما بعد التثبيت.

تقويم المرشحين

خلال عملية الاستخدام أو التوظيف

تبقى عملية الاستخدام بالنسبة إلى كل من الأساتذة الحاليين والمرشحين لمواقع جديدة، مناسَبة مهمة لتسليط الأضواء على ما هو متوقع من الأداء (انظر أيضاً الفصلين التاسع والعاشر) نستطيع توظيف هذه المناسبات لتأكيد جملة قيم ومبادئ القسم، الكلية، والمؤسسة وإيصالها عبر الطريقة التي نعتمدها في تقويم المرشح. كجزء من عملية المقابَلة، دعا كل من شولمان Shulman (1993)، هَتشينغز Hutchings (1996) مع آخرين إلى اعتماد أسلوب الحلقة الدراسية التربوية (الكولوكيوم)، تلك الحلقات التي يقوم فيها المرشحون بمناقشة ما لديهم من فلسفة تعليم، أساليب تعليم، وأبحاث تعليم. إضافة إلى الأجزاء التقليدية لزيارة المرشح، مثل تقديم البحث، مناقشة الخدمة المسلكية السابقة، وربما إلقاء درس

فعلي، تفضي الحلقة الدراسية التربوية إلى تضخيم العملية التي نقوم بها المناسب من المرشحين لشغل مناصب الأساتذة. وحين تكون جملة جوانب زيارة المرشح هذه قد قُيمت منهجياً، يكون الأساتذة الموجودون ونظراؤهم الجدد المحتملون قد باتوا مزوَّدين بمعلومات عن التوقعات.

بدلاً من اعتماد الاستمارات القصيرة المفتوحة الاعتيادية أو المناقشات غير الرسمية لتقويم آراء الأساتذة عن المرشحين للاستخدام، يمكنك التعاون مع فريق من الأساتذة لوضع قائمة واضحة للمواصفات التي يثمِّنها القسم عالياً في أنماط أداء المرشحين في كل من المهمات المحددة لهم. مثل هذه الاستمارة (انظر الشكل 1/11) تخرج من رحم حوار يتم داخل وحدة الاستخدام أو التوظيف مما يجعلها مؤهلة لترسيخ أو تعزيز حُزْمة التوقعات التي تراود الأساتذة الحاليين. وإذا ما جرى في الوقت نفسه تقاسمها مع المرشحين، فإنها توصل تلك التوقعات إليهم أيضاً. يقول بنسيمون، وارد، وساندرز Bensimon, Ward, and Sanders (2000): "إننا نرى مرحلة التجنيد والانتقاء على أنها الخطوة الأولى في رحلة زميل مستقبلي إلى عمق ثقافة القسم والمؤسسة" (ص: 20). إن اعتماد الأساتذة لسيرورة محددة بوضوح ومدفوعة بالإجماع أمر مفيد أيضاً في تمهيد الطريق لاستحداث سيرورة مشابهة لمراجعة الأقران بالنسبة إلى الأساتذة الموجودين في إطار ممارسة القسم أو الكلية.

الانتقال من مرشح إلى أستاذ جديد

بما أن أكثرية كُتُب العَرْض عامة، قد يكون من المفيد جداً أن تتم صياغة وثيقة تفصيلية عما هو متوقع من عضو الهيئة التدريسية. يقدم كتابا بيرلمان وماكّان (1996) وبنسيمون، وارد، وساندرز (2000) قائمتين معقولتين لبنود جديرة بالاستئناس من أجل وضع مثل هذه الوثيقة لتطويرها لاحقاً إما على شكل كتاب أو بيان. وكذلك فإن بنسيمون، وارد، وساندرز (2000) يوردون مثال كتاب عرض مفيد من حيث اللهجة وواضح من حيث التوقعات.

شكل 1/11

استمارة لتقويم حلقة المرشح الدراسية التربوية

أ - إلى أي مدى يتناول المرشح جملة قيم وحدتنا الأكاديمية ومؤسستنا التالية؟

يتم هنا إدراج القيم الواردة في بيانات تحديد المهمة ووثائق التخطيط الصادرة عنك. من شأنها أن تشتمل على البنود التالية، مثلاً:

	إلى حد كبير	لا بالمطلق
- تلبية الحاجات الخاصة لكتلة طلاب مدنيين	3 4 52	1
- تعزيز خدمة الجماعة	3 4 52	1
- تطوير نمط التفكير النقدي	3 4 52	1

ب - إلى أي مدى كانت مقاربة المرشح متميزة بالمواصفات التالية التي نقدرها في التعليم؟

يتم هنا إدراج القيم التي صاغتها هيئتك التدريسية. وقد تشتمل، على سبيل المثال، على:

	إلى حد كبير	لا بالمطلق
- النزعة التأملية	3 4 52	1
- مركزية الطلاب	3 4 52	1
- قابلية وضع مسوغ منطقي لممارسات محددة	3 4 52	1
- الحرص على حداثة معلومات الدورة ودقتها	3 4 52	1

ج. د. الخ.. من شأن بنود إضافية أن تعالج تناسب خبرة المرشح مع المنهاج الذي تطرحه، صفات المرونة والمواطنة المتجلية، أو هواجس أخرى لدى وحدتك.

أدوار الأساتذة الجدد وتوقعاتهم

تتمثل إحدى الأطروحات الطاغية على الكتابات التي تخص الأساتذة الجدد بالإجهاد الذي يعانيه هؤلاء (بويس، 1992؛ منغس وشركاه، 1999؛ رايس، سورتشينلّي، وأوستن Rice, Sorcinelli, & Austin 2000؛ سورتشينلّي، 1992 و1995). وأحد المنابع الأساسية لهذا الإجهاد هو قلقهم إزاء الافتقار إلى المعلومات عن التوقعات. "... ثمة توافق لافت للنظر فيما بين هذه الدراسات (الدائرة حول الأساتذة الجدد والأصغر سناً). لعل الانطباع الحاصل هو أن هناك أساتذة شباب غارقون في العمل كل الوقت مشحونون بقَدْر غير قليل من القلق، جاهلون لما هو كافٍ، غيرُ مرتاحين مع التعليم أو ملتمسون للمساعدة من زملائهم. إذن، قد لا يجيدون التعليم كثيراً وقد لا ينتجون بحوثاً عظيمة الجدوى" (سورتشينلّي، 1995، ص: 125).

كن واضحاً بشأن المسؤوليات؛ يشكل توثيق نتائج أي حوار حول المسؤوليات أسلوباً مفتاحياً لاعتماد نقطة انطلاق ومرجعية. من المهم الشروع أولاً في تحقيق الوضوح بشأن جملة الأدوار التي سيضطلع بها عضو الهيئة التدريسية والتأكيد النسبي لكل منها. يناقش كل من بس (2000) Bess، براند (2000) Brand وفيرغن (1994) Wergin فكرة التجهيز المتمايز بالموظفين، حيث يتم التفاوض على المهمات دورياً وقد تتغير، وفقاً لاهتمامات وقابليات القسم والأساتذة. وعندئذ فإن كل عضو من أعضاء الهيئة التدريسة قد يكون لديه تركيز مختلف في إطار القسم، غير أن مهمات سائر الأعضاء تتكامل لإنجاز عمل الوحدة. لعل من الأفضل بما لا يقاس أن يكون استخدام النسب المئوية والأوزان ممكناً، إعلان أو تخمين عدد الدورات أو النشرات متاحاً، أو تحديد طبيعة الخدمات الجامعية والمسلكية في متناول اليد. يتمثل الهدف بإنتاج وثيقة تتيح قَدْراً من المرونة، ولكنها تركّز أيضاً على الجهد وتستأصل الفوضى. يقوم كتاب آريولا (2000) بوضع عملية تحديد هذه التأكيدات في صدر أولويات أي نظام تقويمي جيد.

مع توفر إمكانية زيادة الوضوح عبر اعتماد سيرورات استخدام وتعاقد جيدة، من المهم الاستمرار في توفير المعلومات للأساتذة الجدد وهم يباشرون حيواتهم المسلكية. بنبهنا بنسيمون، وارد، وساندرز (2000) إلى أن "وضوح التوقعات يُيَسِّر انتقال عضو الهيئة التدريسية الجديد إلى المدينة الجامعية ويحول دون ظهور اتهامات بعدم الإنصاف لاحقاً" (ص:25). إنهم يقومون بإدراج سلسلة المجاهيل التي تواجه الأساتذة الجدد نموذجياً، مثل متى يتعين عليهم أن يُدْرِجوا أسماء الطلاب الخريجين على أغلفة المنشورات؟ ما مدى أهمية البحث عن تمويل خارجي؟ وكيف يستطيعون البدء بإجراء الاتصالات لاستدراج رسائل المراجعة التي سيحتاجون إليها لاحقاً (ص:55). يوصي مؤلفو الكتاب خصوصاً بضمان وضوح التوقعات فيما يخص الخدمة: "تبقى المواطنة الصالحة موغلة في الذاتية وكثيراً ما تُوظف ضد الباحثين الذين لا يتناغمون مع توقعات أساتذة كبار ومخضرمين أو يشككون بالطريقة التي تدار بها الأمور. يستطيع رؤساء الأقسام أن يمدوا يد المساعدة على صعيد الالتفاف على هذه الضبابية عبر تقديم صياغة واضحة للخدمات المتوقعة بالنسبة إلى العام الأول" (ص: 42).

أكِّد جملة التوقعات! يوصي الخبراء بأن يكون التركيز المبكر مع الأساتذة الجدد على التوقعات بدلاً من التقويم الرسمي أو الشكلي (بويس، 1992؛ سورتيشينلّي، 1995). قد تجد نفسك مضطراً لإصلاح خلل ناشئ عن سماع أساتذة جدد لكلام مسؤول إداري في أحد التوجهات وهو يحذرهم من شراء منزل ما لم يضعوا توقيعهم على كتابين منشورين، أو لتصويب تصورات بثتها آلة الشائعات في القسم حول المطلوب للحصول على التثبيت أو الترسيم. ينبغي للرسالة أن تتميز بالثقة في سياق المعلومات الجيدة. حين يشعر الأساتذة بالدعم ويحصلون على الوضوح، فإن احتمال وقوعهم في نزعتي الدفاع والحذر الشديد يكون أقل وروداً واحتمال إحساسهم بما يكفي من الأمان للبحث عن المساعدة عند الحاجة أكثر وروداً.

وفِّر الموارد: لمساعدة الأساتذة على فهم التوقعات، يمكنك تزويدهم (حتى قبل مجيئهم إلى المدينة الجامعية، نظراً لتوافر خيارات البريدين الإلكتروني والمطبوع) بموارد متنوعة ـ جملة الخطط والملفات اللازمة للترفيع والتثبيت في جميع المستويات؛ مجموعة البيانات التي تصف إجراءات المراجعة السنوية، استخدام تقويم الطلاب، قوائم المجلات المعتبرة في اختصاصك، عناوين الجهات (أشخاصاً ومكاتب) المتوفرة على موارد مفيدة على الإنترنت في مدينتك الجامعية. وما هو أفضل من كل ذلك أن تقيم، شرط استئذان المؤلفين، ملف موارد لاقتراحات منح نموذجية، لخلاصات تقويم تعليمية، لمناهج، لمقالات منشورة في المجلات، لبطاقات تعريف بالأشخاص، ولغيرها من النتاجات المفيدة للأساتذة الجدد والقدامى على حد سواء. يمكنك تكليف فريق عمل صغير من الأساتذة لإعداد حُزْمة توجُّه أو ملف موارد. يبقى استغلال الوقت في اجتماع القسم أو الكلية أو عند لقاء غداء عابر لمناقشة التوقعات مفيداً للأساتذة الشباب على نحو خاص، غير أنه مهم أيضاً بالنسبة إلى أعضاء الوحدة الأوفر خبرة.

قدِّم التغذية الراجعة: يتعين على التغذية الراجعة أن تبدأ عندما تصبح التوقعات واضحة. بداية، يمكن لهذه التغذية الراجعة أن تكون لطيفة وشخصية أو سرية إلى حد بعيد. كثيراً ما يشكل تقويم الذات بوابة دخول. من الممكن تشجيع الأساتذة على مسك دفتر يوميات لعملهم أو إضافة ملاحظات وتعديلات شهرية على قائمة مسؤولياتهم. إذا كانوا منخرطين في التعليم، فإن عليهم أن يتلقوا تغذية الطلاب الراجعة في وقت مبكر من الفصل الدراسي عبر استخدام تقنيات تقويم غرفة الصف (آنجيلو وكروس Angelo & Cross، 1993)، استمارات التعليق على الدورات القصيرة، إحدى لجان الدورات الطالبية، وما إلى كل ذلك. تستطيع مساعدتهم بإطلاعهم على الموارد القابلة للاستخدام في مناهج التغذية الراجعة، مثل مركز تعليم المدينة الجامعية أو اسم عضو الهيئة التدريسية الذي يتقن الاستخدام.

عدد كبير من مراكز التعليم تقدم خدمات مفيدة تحت اسم التشخيص التعليمي لجماعات صغيرة (كلارك وبيكي Clark & Bekey ، 1979؛ لنزه Lenze ، 1993 ، خدمات منطوية على قيام أحد المستشارين بجمع المعلومات من الطلاب وتلخيصها لعضو الهيئة التدريسية.

إقامة علاقات وصاية وإشراف

تنطوي إقامة علاقات الوصاية التي يمكن توظيفها لتوفير الدعم، ولكن التغذية الراجعة البناءة أيضاً، هي الأخرى على قَدْر غير قليل من الأهمية لدى بدء الأساتذة حياتهم المسلكية. يجب أن يكون واضحاً بالنسبة إلى عضو الهيئة التدريسية الجديد أنَّ التماسَ قراءة مسودة إحدى المخطوطات، إلقاء نظرة على أسئلة امتحانات إحدى المواد، أو المشورة حول كيفية المشاركة في أحد اجتماعات الكلية، من أحد الزملاء أمر ينم عن ذكاء وحصافة وليس دليل نقص أو تردد.

اقتراح جهات وصاية وإشراف

قد يكون تحديد هوية المشرفين المقترحين أمراً صعباً. باحثون كثيرون يرون أن أولئك الذين يضطلعون بدور الإشراف على الأساتذة يجب ألا يكونوا مشاركين أيضاً في عمليات اتخاذ القرارات الذاتية (التنظيمية) المتعلقة بهؤلاء الأساتذة أنفسهم، غير أن مثل هذا الوضع يكاد أن يكون متعذراً في الأقسام الصغيرة. من الممكن، مثلاً، استخدام مشرفين في مؤسسات أخرى (ولا سيما في مجال البحث العلمي) أو في وحدات أكاديمية أخرى (في مجالي التعليم والخدمة). تتوفر مدن جامعية معينة على مراكز للتعليم أو الخدمة مؤهلة لتوفير مستشارين يكونون إما إداريين محترفين أو أساتذة ذوي مسؤوليات خاصة على صعيد المساهمة في الإشراف على آخرين. كذلك تستطيع المدن الجامعية ذوات الأكاديميات

التعليمية، أو جماعات أقل رسمية من أساتذة سبق لهم أن فازوا بجوائز تعليمية أو اشتهروا بخبرتهم التعليمية، أن توفر فرص إشراف تعليمي متعدد الاختصاصات. قد يكون من الأنسب التفكير من منطلق شبكة خبرة، مع مدربين مختلفين لجوانب دَوْر الأستاذ المتباينة، بدلاً من الإصرار على اقتراح مشرف واحد لعضو الهيئة التدريسية الجديد.

مواصلة التغذية الراجعة والتقويم عبر آليتي التثبيت وتجديد العقود

مع استمرار أهمية التقويم التشكيلي البناء على امتداد الحياة المسلكية للأستاذ، نجد أن التقويم التراكمي يتعاظم شأنه عندما يصبح عضو الهيئة التدريسية الجديد راسخاً ويظل عنصراً رئيسياً خلال سنوات ما بعد التثبيت. من شأن دور العميد أو رئيس القسم في وضع برنامج زمني وسلسلة إجراءات لدورة التقويم أن يتعرض لشيء من التقييد جراء شروط المؤسسة أو اتفاقات الاتحاد، غير أن هناك، على نحو شبه دائم، قَدْراً من المرونة أو الهامش لإدخال عدد من التعديلات أو الإضافات المحلية على هذه الشروط. عبر العمل من داخل إطار المؤسسة، يمكنك تحسين الأجواء الملائمة للممارسة الجيدة في وحدتك الأكاديمية عن طريق إشراك الأساتذة ببناء واستخدام نظام تقويم شامل. يشتمل العمل على صياغة برنامج زمني للأحداث، تطوير السيرورات، وصيانة آلية الإشراف للاستخدام فضلاً على المعاينة والمراجعة الدوريتين.

برنامج الأحداث الزمني

سواء أكان الأساتذة مثبَّتين أم لا، داخل الملاك أم لا، ثمة محطات قرار على امتداد الحياة المسلكية تعالج قضايا معينة مثل تجديد التعاقد والراتب المميز. وبالنسبة إلى أساتذة الملاك المثبَّتين تتزايد صيرورة المراجعات الحَوْلية في السنتين الثالثة والرابعة أكثر تراكمية مما هي بنّاءة، مشركة الأساتذة المخضرمين في

تقديم توصية حول استمرار عضو الهيئة التدريسية أو طرده من العمل. تستطيع مساعدة الأساتذة بصياغة هذا البرنامج الزمني الخاص بأحداث التقويم، بما في ذلك جوانب التقويم التشكيلية البنّاءة من ناحية والتراكمية من الناحية الثانية. ثمة نموذج لمثل هذا البرنامج الزمني في الشكل 2/11. لدى هيكلة هذا البرنامج، من المهم إشراك الأساتذة بنقاش حول حسنات النشاطات وانتظامها. مرة أخرى يبقى هذا النقاش، بحد ذاته، مناسبة لإيصال التوقعات جنباً إلى جنب مع فرصة شراء من قبل الأساتذة. يمكن استخدام البرنامج من قبل الأساتذة على جميع المستويات.

الشكل 2/11

برنامج أحداث التقويم الزمني

الترشيح

- الغربلة الأولية: معاينة المواد، اتصالات المراجع*
- المقابلة: ندوة حول البحث العلمي، حلقة دراسية تربوية، إلقاء درس نموذجي، اجتماعات مع جهات مختلفة*

العرض

- وضوح بشأن التوقعات عبر كتاب/ عقد، بيانات أو وثائق متضمنة الخطة الرسمية.

السنة الأولى

- استحداث شبكة مدربين.
- جَمْع تغذية الطلاب الراجعة منتصف الفصل ونهايته بالنسبة إلى كل مادة*

- ملاحظات الصف ومراجعات بنود المادة مع مشرفين*
- تبادل الاطلاع على الكتابات البحثية مع آخرين
- مناقشة الخدمات وأشكال الأداء المواطنية مع رئيس القسم والمشرفين

المراجعات الحولية (كل سنة، مع مراجعات استثنائية في الأعوام أ، ب، وج)

- وضع أهداف تخص الأداء لكل سنة*
- دورات تدريبية مع الرئيس أو المشرفين في الشهرين س وع
- جمع منهجي لتغذية الطلاب والزملاء الراجعة حول التعليم*
- مراجعة منهجية للمنتجات والسيرورات البحثية*
- تقويم ذاتي وتوثيق للأداء*
- مناقشة المراجعة، الراتب، والدور، في أعقاب التوثيق

التثبيت/ تجديد العقد/ قرارات الترفيع [في العامين (د) و(هـ)]

- تقديم أدلة مراكمة *
- أحكام صادرة عن رؤساء، عمداء، وأقران

مراجعة ما بعد التثبيت [في العامين (و) و(ز)]

- مواصلة صياغة أهداف الأداء*
- جعل دورات التدريب في مفاصل ملائمة
- مواصلة جمع الأدلة المنهجية حول جميع مناحي عمل الأستاذ من الطلاب والأقران*

- تقويم ذاتي منتظم وإمعان نظر في الأهداف*
- جلسات مراجعة طارئة أو دورية لفترة ما بعد التثبيت*
- قرارات بشأن أدوار ونشاطات تنموية .

* من الممكن إدراج تفاصيل معينة أو توظيف وثائق إضافية لإيصال الفكرة، مثل استمارات تدريج الطلاب، قائمة محتويات الملفات، أو إجراء مراجعة الأقران.

تطوير السيرورات (العمليات)

تتمثل الأدوار الرئيسية للمسؤول الإداري في تطوير السيرورات الخاصة بتقويم الأساتذة بالإفصاح عن أهمية العمل، باختيار أشخاص جيدين لتحديد الإجراءات، بتوفير الموارد، وبالإشراف على تطبيق النظام. أما حسم أمور معينة مثل وتيرة تكرر زيارات غرفة الصف، هوية من يقوم بها، طبيعة الصيغة التي تأخذها تصنيفاته وتغذيته الراجعة فمن الأفضل تركها لأستاذ من داخل القسم أو المدرسة، ومع ذلك فإن رئيس القسم أو العميد مسؤولان عن ضمان بقاء المجموعة مطّلعة. يكمن جزء من العمل في اختيار أساتذة معقولين، عمليين، ومحترمين بنظر زملائهم. يمكنك أيضاً أن تسعى لإيصال كتابات جيدة حول الموضوع، لبناء الجسور بين جماعة الأساتذة والخبراء، إما في المدينة الجامعية أو من مدن جامعية أخرى، ولتقديم المساعدة من أجل تمكين الجماعة من كسب تعاون زملائهم على صعيد الاستجابة لطلبات المعونة واقتراحاتها.

ثمة عدد كبير من المجلدات التي تستطيع أن تساعد الأساتذة العاكفين على إيجاز مقترحات سيرورات التقويم. إن كتباً من تأليف آريولا (2000)، بارسكامب وأوري (1994)، سنترا (1993)، كيزم (1999)، ليمنغ (1998)، ريتشلين ومانّنغ Richlin & Manning (1995)، وسلدين وشركاه، تشتمل، جميعاً، على استمارات يمكن تكييفها وتعديلها، جنباً إلى جنب مع توصيات حول بيانات وإجراءات تخص الخطة. وفيما يلي إضاءات موجزة على الأدبيات:

أهمية الخطة الحولية (غْملش ومِسْكِن Gmelch & Miskin، 1995) التي تقوِّم هيئة المدرسين من خلالها بإعلان أهدافها للسنة. فهذه الخطة تشكل نقطة مرجعية للتقويم ومن شأنها أن تكون بالغة الفائدة في حَفْز الأساتذة على صياغة أهدافهم وفي تمكينك أنت من إصدار الأحكام السليمة بشأن الرسالة الأكبر. يقدِّم كل من بنسيمون، وارد، وساندرز (2000) نموذجاً لمثل هذه الخطة.

الحاجة إلى الاهتمام بالسيرورات التشكيلية التراكمية. الإجراءات التي تتطلب من الهيئة التدريسية أن تكون تأملية وأن تتلقى معلومات تفصيلية للتحسين باستمرار ربما كانت أكثر أهمية من أي سيرورة تراكمية مهيكلة بعناية لأن الأولى تساهم في إعداد الأستاذ للنجاح لدى اتخاذ القرارات الخاصة بالموظفين. تبقى المذكرات التأملية، دورات التدريب، عمليات التقويم النصفية، والحُزَم أدوات مناسبة لحفز الهيئة التدريسية على النمو والتغيير.

اضطرار أي خطة لاستنفار جملة من الموارد، سلسلة من أنواع المعلومات التقويمية وحشد فرص جمع المعلومات. يقوم الخبراء بتسليط الضوء على أهمية تضمين معلومات صادرة عن الشخص المَعْني، عن الأقران، وعن المسؤولين الإداريين؛ استخدام طيف متنوع وواسع من المناهج، بما فيها استمارات التدريج، مراجعة مواد التدريس، فهارس الشهادة، مراقبة غرفة الصف، وتوثيق الخدمة؛ وتوزيع مواعيد جَمْع هذه المعلومات على شريط الزمن، بدلاً من الاستسلام للتدافع المألوف المجنون قبيل محطة اتخاذ القرار. يقدم براسكامب وأوري (1994) جداول أدلة مقنعة يمكن جمعها لتوثيق وتقويم العمل في مجالات التعليم، البحث العلمي، والخدمة. ويسوق برنْغل Bringle (1999) رُؤى محددة تخترق مسألة الحكم على الخدمة، وهي الفعالية الأصعب والأغرب أكثر الأحيان.

حكمة معاينة السياق في تطوير السيرورات. يزودنا بلاند وبيرغكويست (1997، ص: 54) بلائحة مقنعة تطبق نظرية التنمية أو التطوير على حياة الأساتذة المسلكية، مبينة أن من المحتمل أن يكون هؤلاء الأساتذة بحاجة إلى أنماط مختلفة من التحدي والدعم في مراحل متباينة. وبالمثل، فإن على سياق المؤسسة أن يؤخذ في الحسبان لدى تقويم أشكال مختلفة من الإنجاز وتعديل سيروات مستوردة من أمكنة أخرى.

ضمان بقاء النظام متوافقاً مع قيم المؤسسة. يشير آلتمان (2000)، وهو على صواب، إلى أن رئيس القسم هو المفتاح في إيصال تقويم القسم ووثائق التوقعات إلى كل من العميد، المكتب الأكاديمي الرئيسي، وغيرهما من لجان الإشراف الأخرى على الهيئة التدريسية على مستوى المدينة الجامعية، مع شرح أي أجزاء غير مألوفة بما يضمن الوضوح والقبول على هذه المستويات.

صيانة النظام ومراجعته

مما يدعو للأسف أن عدداً كبيراً من الوحدات الأكاديمية تتوفر على سيرورات جيدة على الورق ولكنها لا تتوفر على شيء من تلك من الناحية العملية. فالعوامل التي تعطل عملية تقويم الأساتذة ذاتها تكون عموماً أسباباً رئيسية للإخفاق في تطبيق أي نظام ـ احترام سرية الأساتذة واستقلالهم الذاتي، ضغوط الوقت، والافتقار المتصور لكفاءة أرباب التقويم. إن إقامة نظام متميز بمرجعية الأساتذة وتأييدهم تقطع شوطاً كبيراً على طريق التصدي للضغوط المعيارية. ومع انخراط الأساتذة في الحوار الدوري، بدعم من قيادتك، التزامك، ومواردك، لا تلبث أجواء التقويم أن تصبح أكثر انفتاحاً، ولا يفتأ العمل أن يستثير قَدْراً أكبر من الاحترام. ليس الزمن قضية سهلة قابلة للمعالجة بالجملة، غير أنك تستطيع، مع ذلك، أن تحافظ على أولويات الأساتذة فيما يخص عمل التقويم عبر ضمان اتصاف السيرورات بأكبر قَدْر ممكن من الكفاءة ومن خلال ضَرْب المثل الجدير

بالاحتذاء عن طريق تخصيص المدد المناسبة من وقتك لعمل التقويم. أما مشكلة الكفاءة فتُعالج بقَدْر أكبر من السهولة. إن التوجيهات الواضحة الخاصة بإجراءات التقويم، جملة الاستمارات التي ستستخدم في التدريج أو بيان الأحكام أو التغذية الراجعة، والجلسات المكرسة لمناقشة كيفية الاضطلاع بمهام عامل التقويم، كلها مفيدة.

إعطاء تغذية راجعة بنّاءة

ينطلق براسكامب وأوري (1994) من جَذْر كلمة تقويم أو تقدير (Assessment) التي تعني بالإنكليزية "الجلوس بجانب" لصياغة المقاربة التنموية للفعالية التقويمية:

> يشكل التقويم تعزيزاً لأي أفق تنموي. ليس لَقْطة عابرة بل نظرة متواصلة. إنه ييسّر النمو والتطور بدلاً من تصنيف وتدريج الأساتذة بنوع محدد سلفاً من القياس مثل بند تقويم الطلاب أو عدد المؤلفات المنشورة... يكون التركيز على فهم منظور الزميل وإنجازاته، أي أن التركيز يكون على الأداء في عالم الواقع. (ص: 14).

ثم يأتي كل من غلاسيك، هوبر، ومايروف Glassick, Huber, and Maeroff (1997) ليؤكدوا هذه الفكرة: "في أي نظام تقويمي جيد، يبقى الزملاء على صلة بالباحث من بداية العملية إلى نهايتها" (ص: 57).

في الوقت نفسه، ثمة مجموعة ذات شأن من المنظمات تلاحظ، لدى النظر خصوصاً إلى التثبيت وعملية الترفيع، أن الصراحة تنطوي على أهمية استثنائية: "أكثرية التقويمات الأكاديمية الناقصة تميل إلى أن تكون إيجابية مفرطة. أي مراجعة مغلّفة بالسُّكَّر هي الأسهل إصداراً على رئيس القسم والأيسر ابتلاعاً بالنسبة إلى المرشح. غير أن من شأن مثل هذه المراجعة أن تكون ضارة بالنسبة إلى

الجميع على المدى الطويل" (المجلس الأمريكي للتعليم وآخرون، 2000، ص: 17). تقوم هِجَّرْسون (1996) باستخدام عبارة "مشورة الأداء" لوصف دور رئيس القسم في تقديم التغذية الراجعة صراحة، مؤكداً الجوانب التدريبية بوصفها إحدى طرق اختزال الخوف الطبيعي من المجابهة أو تقليص احتمالات التردد في النقد الذي يزعج معظم رؤساء الأقسام.

التدريب

تبعاً لحجم وحدتك الأكاديمية، قد تكون وقد لا تكون المرشَّحَ الأول للقيام بتقديم المشورة والنصح على نطاق واسع، وعلى انفراد، إلى كل عضو من أعضاء الهيئة التدريسية. من السهل فهم فَزَعْ أي رئيس قسم في وحدة ذات خمسين أستاذاً من مواجهة سياسة للمدينة الجامعية تقضي بفرض مراجعة سنوية شاملة من قبل الرئيس لملف وتصرفات كل فرد من أفراد الهيئة التدريسية. ليس هذا توقعاً مناسباً. كما ليس عملياً أن نتوقع من أي عميد أن يبادر شخصياً إلى تدريب الأساتذة الجدد الثلاثين من الشباب في المدرسة أو الكلية. في الحالات التي تكون فيها الأعداد عائقاً يحول دون قَدْر كبير من الانخراط الشخصي من جانب العميد أو رئيس القسم، يتركز العمل الرئيسي على توفير القيادة والموارد اللازمة لبناء النظام وصيانته، جنباً إلى جنب مع الانخراط المباشر في محطات القرار المفتاحية على خط الزمن، مثل كتابة كتب التوصية بالترفيع والتثبيت. أما العمل التدريبي فلعل أفضل من يتولون إنجازه هم أولئك الذين يكونون الأكثر قرباً من مجموعة عضو الهيئة التدريسية - منسق المادة التي يدرسها الشخص، رؤساء اللجان التي يشارك فيها، أو الأقران أو النظراء في مجال اختصاصه. إذا نجح رئيس القسم في مساعدة عضو الهيئة التدريسية في التعرف على هؤلاء الناس، فإنهم سيكونون المدرِّبين الفعليين.

سواء أكُنْتَ في وحدة صغيرة وقادراً على التدريب ذاتياً، أم كُنْتَ في وحدة أكبر وبحاجة إلى التعويل على آخرين، ثمة سلسلة من المبادئ التي تستطيع إرشادك في هذه

المهمة. هناك قائمة كلاسيكية اجترحها بيرغكويست وفيليبس Philips وتظهر في كتابهما المنقح دليل تطوير الأساتذة Handbook of Faculty Development (1995)، غير أن آخرين أكدوا هذه المنشورة أو زادوا عليها. والقائمة التالية تعكس سلسلة ملاحظات واقتراحات أوردها براسكامب وأوري (1994)، برنكو (1993)، هشت Hecht، هجرسون، غملش، وتكر (1999)، ومارنكوفيتش Marincovich (1999).

- كن حريصاً على بناء علاقات شخصية جيدة مع أعضاء الهيئة التدريسية عن طريق الإكثار من التواصل معهم على المستوى الإنساني عبر الحديث عن اهتمامات نشاطات أوقات الفراغ وما إليها. عندئذ ستتوفر لديك قاعدة جيدة لإقامة جسور الاتصال.

- بَرْمِج التغذية الراجعة ذات العلاقة بالتحسين بما يُبْقيها آنيّة ومستمرة! من الأفضل إجراء حديث وجيز بُعَيْد أي من مناسبات أداء فعالية جمع المعلومات بدلاً من مواصلة الصمت انتظاراً لفرصة يتوفر فيها قَدْر أكبر من الوقت.

- كُنْ حريصاً على الالتزام بالاعتماد على بيانات جُمعتْ للغرض المطروح (تشكيلية بنّاءة كانت أم تراكمية)، بيانات مأخوذة من مصادر متعددة، بيانات جديرة بالاعتماد والثقة، وبيانات مطردة.

- إذا كان لدى عدد من المراجعين معلومات عن عضو الهيئة التدريسية، بادرْ إلى التأكد من استعراض جميع المعلومات وجلاء التناقضات أو البيانات الباعثة على التشوش سلفاً!

- شَجِّعْ عضو الهيئة التدريسية على تولي مهمة طرح المشكلة! فالمستشارون الذين يستخدمون أشرطة الفيديو لعَرْض أداء غرفة الصف، مثلاً، يجدون فائدة عظيمة في مطالبة أعضاء الهيئة التدريسية أنفسهم بالتعرف على أجزاء في أفلامهم يشعرون بأنها تشي بمشكلات معينة. من شأن تكليف أعضاء الهيئة التدريسية

بالتحضير لجلسة تغذية راجعة أو تقويم عن طريق كتابة مذكّرة تأملية على نحو مسبق أو باصطحاب قائمة بنقاط القوة ومواطن الضعف الملحوظة في سجلاتهم البحثية، أن يساهم في خلق أجواء من الحميمية والانتماء والرفاقية.

- حاول تمكين عضو الهيئة التدريسية من حل المشكلات؛ رغم احتمال توفرك على عدد غير قليل من المقترحات الجيدة، فإن أفضل الحلول هو السعي أولاً لتيسير العملية التي يستطيع عضو الهيئة التدريسية من خلالها اقتناص المشكلة واجتراح حلول بديلة. من شأن ذلك أن يرعى لدى العضو موقفاً تأملياً على صعيد الممارسة.

- بدلاً من معالجة جميع مشكلات الأداء اللافتة، ابدأ بعدد قليل يمكن تصويبها بسهولة من حشد تلك المشكلات؛ تناول قضايا أخرى في أوقات لاحقة حين يكون عضو الهيئة التدريسية أكثر استعداداً!

- ساعد عضو الهيئة التدريسية على تبني نظرة كوكبية شاملة إلى المعلومات المجمعة، بدلاً من تركيز قَدْرٍ مفرط من الاهتمام على تعليقات صادرة عن أحد الطلاب الساخطين أو أحد كتبة التقارير المخادعين؛ مكّن العضو من رؤية الصورة الأكبر!

- قدِّمْ معلومات محددة تركز على السلوك بدلاً من الصفات الشخصية؛ بادرْ، مثلاً، إلى إيصال ملاحظتك التي تقول إن عضو الهيئة التدريسية المرأة تكرر زيارة الذكور أكثر من زيارتها للإناث، بدلاً من افتراض أن النزعة الجنسية تشكل إحدى سماتها المميزة!

- كُنْ مدعوماً بالبيانات بمقدار ما تستطيع وأنت تقدّم التغذية الراجعة؛ اعتمد على تعليقات الطلاب والأساتذة، على أمثلة من نموذج الكتابة أو الأداء المطروح للنقاش، أو على الكتابات المحترفة في الميدان تعزيزاً للملاحظات!

- ادفـع عضـو الهيئـة التدريسـية باتجـاه المسـاهمات في أداء مهمـات الوحـدة الأكاديمية، المؤسسة، المجتمع (المحيط) أو المهنة بدلاً من الاكتفاء بالاهتمام فقط بمصالحه الأكاديمية الخاصة، في مسعى منك للمساعدة على بيان المصالح وتشجيع نوع من توسيع الأفق عند الحاجة!
- عاين السياق الذي يتم من خلاله تقديم التغذية الراجعة! أحياناً، يكون عضو الهيئة التدريسية بحاجة إلى الدعم أكثر من حاجته إلى التحدي ـ قد يكون ماراً بوضع شخصي صعب أو عاكفاً على العمل في مجالات غير مألوفة. أحياناً أخرى، يكون بحاجة إلى التحدي ـ قد يكون مستغرقاً في الاستناد إلى النجاحات السابقة أو متغافلاً عن العيوب التي يلاحظها الآخرون في عمله. حاول صياغة تغذيتك الراجعة وفقاً للوضع!
- انظر في استخدام ما يطلق عليه براسكامب وأوري (1994) اسم: "باقة متنوعة من قنوات الاتصال"، مثل الاتصالات الهاتفية والرسائل القصيرة جنباً إلى جنب مع اللقاءات وجهاً لوجه. سيكون عضو الهيئة التدريسية أكثر ارتياحاً مع بعض القنوات مقارنة بقنوات أخرى، غير أن من شأن رسالتك أن تتدعم عبر اعتماد التعددية المنهجية.
- تحلَّ بالقَدْر الذي تستطيعه من القدرة على استشراف المستقبل، مع التركيز على ما هو قابل للتحسين قَبْل الانشغال بما وقع من خلل!
- اقترحْ مراجع مطبوعة أو تشاوراً مع أشخاص وجدتَهم قادرين على متابعة محادثتك!
- عاين لتتأكد من أن عضو الهيئة التدريسية قد سمع ما قَصَدْتَ قولَه لدى مطالبته بتلخيص ما دار في اللقاء!
- تابع المحادثات عن طريق إيجاز وتلخيص جملة ملاحظات ومقترحات خطية لتعود إليها أنت وعضو الهيئة التدريسية في المستقبل!

مساعدة أعضاء الهيئة التدريسية الذين يكابدون العناء

في أكثرية الوحدات الأكاديمية، يكون أداء أعضاء الهيئة التدريسية، عموماً، ملبياً للتوقعات ويكونون هم أنفسهم راضين عن عملهم وعن تقدم حياتهم المسلكية. غير أن البعض يظلون، على أي حال، يكابدون عناءً متواصلاً من أجل أن يكون أداؤهم على المستوى المطلوب، وإن كان أكثرنا قد عانى، أيضاً، ولو خلال فترة قصيرة من مسيرته المسلكية. ثمة عدد غير قليل من الأوضاع المحتملة لجعل التقويم، ولا سيما على صعيد التغذية الراجعة التي يوفرها، استثنائي الجدوى. وهناك أوقات أخرى، مثل فترات المرض والمشكلات الشخصية، لا تكون فيها المشكلة متمثلة بالمعلومات. تعالوا نستكشفُ بعضَ الأوضاع المختلفة.

ضياع الهدف

نظراً لشدة تعقيد وانشغالهم حياة الأساتذة، من السهل أن يصاب أي أستاذ بالتشوش. لعل الحالة الكلاسيكية هي حالة عضو الهيئة التدريسية الجديد الموصوفة من قِبَل بويس (1992)، ذلك العضو المهووس بالتحضير للتعليم مع إهمال الانخراط في أي عمل كتابي. تؤدي مشاعر القلق بشأن المضمون والجاهزية لتقديم تسهيلات تعلُمية دورية منتظمة لمجموعات من الطلاب، تؤدي تلك وهذه إلى جعْل الأستاذ ينزع نحو تأجيل الاهتمام بمسؤوليات أخرى. غير أن من المؤسف أن حالات التأجيل هذه لا تلبث، كما جاء على لسان بويس، أن تغدو، في كثير من الأحيان، اعتيادية، فتحول دون مبادرة الأستاذ إلى تبني أنماط عمل أكثر توازناً.

من الطبيعي أن الحالة المناقضة، هي الأخرى، تقع أيضاً: فعضو هيئة تدريسية ذو توجه بَحْثي موجود في سياق ذي توجه تعليمي قد يراوغ التعليم أو يهرب من مسؤوليات الخدمة أو يصر على عدِّهما من المنغِّصات التي تُلْهي عن البحث العلمي.

في أي من الحالين، تبقى العملية السنوية لتحديد الأهداف ومعاينتها في ضوء الأداء ذلك الجزء من عملية التقويم الذي يوفر التركيز المطلوب للتحسين. مع الأساتذة المكابدين، قد تعمد إلى زيادة وتيرة مثل هذه المعاينات. إن حوارات صريحة حول مدى ملاءمة الأهداف لرسالة المؤسسة ستكون ضرورية. إذا كانت لهجة الحوارات هذه بنّاءة، فإن الاهتمام يكون متركزاً على عَدِّ غياب التناسب مشكلة، بدلاً من تركّزه على النواقص أو العيوب الشخصية. بعض الأساتذة قَدْ يروْن أن ليس هناك أي توافق جيد بينهم وبين المؤسسة فيبادرون إلى البحث عن فُرص أخرى؛ آخرون قد يعكفون على إعادة توجيه جهودهم نحو الجهة المرجوة.

لمساعدة أولئك الذين يريدون أن يركزوا بقدر أكبر من الوضوح على أهدافهم، يمكنك أن تطالبهم بتأمُّل كمية ونوعية الجهد الذي يكرِّسونه على مهمات مختلفة. طالبهم بمسك جدول يبين أسلوب استخدام الوقت لفترة أسبوع أو أكثر لتحليل استغلالهم للوقت موزعاً على أصناف المهمات. كثيراً ما يكون هذا كاشفاً تماماً للحقيقة وباعثاً على التغيير. أو تستطيع أن تقترح عليهم أن يُدْرجوا إنجازاتهم الرئيسية خلال فترة زمنية محددة تحت كل من عناوين الأهداف المُعْلَنة. ومع التعرف على مجالات الأداء الضعيف، يصبح من الممكن وضع خطط محددة لمعالجة نقاط الخلل هذه. من شأن استخدام البرامج والمواعيد الزمنية، التقارير، المذكرات المتكررة، أو غيرها من الأدوات أن تساعد على تمكين الأستاذ من التركيز.

نوعية الأداء غير المناسبة

حين لا تكون المشكلة متمثلة بغياب التركيز بل بالأداء الضعيف في مجال محدد أو أكثر، يتكفل التقويم بتوفير التغذية الراجعة المشخِّصة لطبيعة المشكلة والمقترِحة للفعالية التصويبية. أكثر الأحيان، تكون المعلومات التقويمية شاملة بطبيعتها مما يبقيها أقل تحديداً من ان تفضي إلى التغيير. من شأنها أيضاً أن تكون

مشوّشة وصعبة التفسير. فالمعلومات العامة لا تقوم، بالضرورة، بتوفير الدافع اللازم للتغيير، وقد تؤدي إلى استثارة ردود أفعال دفاعية أو إلى إلقاء المسؤولية على آخرين. حين يكون أحد أعضاء الهيئة التدريسيةمُعانياً في مجال معين ولكن قاعدة المعلومات التشخيصية ليست على درجة كافية من التحديد، فإن دورك هو أن تنصح باعتماد استراتيجيات أخرى لجمع المعلومات تكون مفيدة. من المهم أيضاً أن يتم التأكد من أنك أنتَ، أو مدرباً آخر، تمدان يد المساعدة إلى الشخص لتمكينه من تفسير هذه المعلومات وتبينها وصولاً إلى توظيفها توظيفاً بناء.

من شأن جملة الكتابات الدائرة حول عمل الأساتذة أن تكون، مرة أخرى، مجدية تماماً. ففي ميدان التعليم، مثلاً، ثمة عدد كبير من الكتب المفيدة التي يمكن اقتراحها والتوصية بالاطلاع عليها، لدى التعرف على أي مشكلة، مثل مهارات تصميم المنهاج الضعيفة. مفيد أيضاً أن تتم مزاوجةُ عضو الهيئة التدريسية مع مُشْرف متفوق في المجال الذي يعاني فيه العضو من ضعف الأداء. تؤدي مضاعفة عدد حواجز التفتيش، تشجيع الجمع الدَّوْري المنتظم للتغذية الراجعة مع تأمل هذه البيانات، وتوفير الحوافز والمكافآت للتحسُّن الحاصل، جميعاً، إلى تعزيز فرص التقدم.

الانحراف أو التسيب

خصوصاً في حالة الأساتذة الأكثر خِبْرة يمكن للمكابدات الناشئة عن الملل أو عدم الاقتناع بالمهام، بالزملاء، أو بظروف عمل أخرى، أن تحصل. وفي أمثلة عدم اقتناع كثيرة، سيتعين على التركيز أن ينصب على الظرف المزعج أو على دفع عضو الهيئة التدريسية والآخرين في طريق التوافق على تسوية. أما حين تكون المشكلة متمثلة بالملل أو غياب الاهتمام حيث كان ثمة نوع من الالتزام، فإن رؤساء الأقسام يستطيعون مساعدة الأساتذة على إضفاء صفة الإشكالية على عملهم. إن تكليف الشخص بوظيفة جديدة أو تحميله حُزْمة مسؤوليات حَلٌّ جيد، ولكنه ليس ممكناً دائماً.

حين تكون رؤية الوضع القائم من زاوية أكثر إثارة داخلياً، من المفيد أكثر الأحيان أن تتم المبادرة إلى العزف على أوتار روح حب الاستطلاع والإبداع لدى عضو الهيئة التدريسية. على نطاق ضيق يمكنك تشجيع الشخص على معالجة بعض الأبحاث في الميدان الذي يعاني فيه من الأداء الضعيف أو الاهتمام المعدوم. إذا كان التعليم هو المشكلة، فإن من شأن دراسة غرفة الصف أن تفضي إلى الكشف عن مجالات مثيرة جديرة بالاستكشاف فتقود، على نحو غير مباشر، إلى أفكار صالحة لتحسين الممارسة. يمكنك، مثلاً، أن تقترح قيام عضو الهيئة التدريسية بتحليل العلاقة بين أداء الطلاب والحضور أو المشاركة لإعداد مداخلة في أحد اجتماعات القسم حول سياسة الحضور. قد تطلب منه جمع وعرض معلومات عن طيف اللجان القائمة على عضوية أساتذة القسم. تقوم هذه الأبحاث بتوفير بيانات تقويمية حافزة للاهتمام ومتيحة للشخص فرصة رؤية نفسه في إطار العلاقة مع آخرين.

حين تشي النتائج بتوافق ضعيف

على الرغم من توافر أفضل أنظمة التقويم وأشكال التغذية الراجعة، فإننا لن نعدم حالات افتقار عضو الهيئة التدريسية إلى الحافز أو ضعف توافق الأفراد مع مهنة التدريس عموماً أو مع رسالة وحدتك الأكاديمية أو مؤسستك الخاصة. ثمة خلافات مستعصية تنشأ في الأقسام كما في حالات الزواج. تبقى المقاربة الفُضْلى متمثلة، مرة أخرى، بتجنب كَيْل آيات اللوم وصنوف الاتهامات لسلسلة من النواقص أو العيوب الشخصية. إنها حالات يصبح فيها إسداء النُّصح والمشورة المسلكيين من الأمور ذات الأهمية. لعل أكثر التحركات فائدة هو رَبْط عضو الهيئة التدريسية بشخص، داخل المؤسسة أو خارجها، يستطيع أن يساهم في الإيحاء بتوجه محدد وأن يضطلع بدور محرك التغيير المسلكي.

في حالات الإخفاق في بلوغ التثبيت أو تجديد التعاقد، يمكنك مساعدة عضو الهيئة التدريسية على التقدم في طريق تهدئة مشاعر القلق والسخط بين صفوف

أعضاء آخرين من هيئة القسم التدريسية عبر اعتماد عدد من الممارسات الموصى بها في منشور جديد بعنوان الممارسة الجيدة في تقويم التثبيت Good Practice in Tenure Evaluation (مجلس التعليم الأمريكي وجهات أخرى، 2000). ومن بين تلك الأمور الواردة المدرجة على جدول أسئلة الاختبار الذي طُرح في المنشور ثمة اختزال العزلة الاجتماعية عبر مواصلة التفاعل مع الشخص، تزويد الشخص بالأموال اللازمة للسفر من أجل حضور المؤتمرات أو تسديد الاشتراكات في دوريات ستكون مفيدة على صعيد البحث عن عمل، ومنح فترات الإعفاء من العمل إذا كان الشخص راغباً.

اعتبارات قانونية

لامتلاك القُدْرة على إظهار حقيقة أنك قد سلّطْتَ الأضواء الكاشفة على التوقعات وأنك عَرضْتَ سلسلة من الفُرص المتكررة، على صعيدي التغذية الراجعة والتطور، على كل عضو من أعضاء الهيئة التدريسية من بداية حيواتهم المسلكية إلى نهايتها، من المهم توثيق الاجتماعات والاتفاقات. وفي حين أن نموذج التغذية الراجعة المفضّل هنا لا يستجيب لمتطلبات التوثيق الرسمي، فإن مذكّرات دورية ملحقة بالملف يمكن إقحامها على السجلات جنباً إلى جنب مع وثائق جرى تصنيفها في مناسبات رسمية مثل المراجعة الحولية. فهذه المذكرات غير الرسمية تستطيع أن توثق أوقاتاً اقترحتَ فيها اعتماد (أو تجنب) مسار عمل معين، طالبتَ فيها أحدَ أعضاء الهيئة التدريسية بتولي مهمة محددة لم تكن مذكورة بالاسم لدى وضع الأهداف السنوية، أو شرحتَ فيها الأسباب الكامنة وراء هذا القرار أو ذاك. مهما كانت الصيغة، فإن هِجّرسون (1996) تورد بَعْضَ المواصفات الإيجابية لعملية التوثيق هذه: عَكْس مضمون التفاعلات بدقة؛ تجنُّب إعطاء إشارات ملتبسة؛ التزام الدقة في تلخيص التعليقات التقويمية؛ تكرار مقترحات محددة بهدف التحسين؛ والكتابة بوضوح للشخص الثالث، وهي تعني بهذا أن تتم الكتابة بطريقة تمكّن شخصاً لم يكن طرفاً في اللقاء وتبادل الكلام من فهم ما حصل.

خلاصة

بين جملة أدوار رئيس القسم والعميد الواردة في الأدبيات، ليس ثمة ما جرى تأكيده مثل تطوير البشر، تطوير العاملين. أسباب كثيرة ترد من جميع الجهات تسوّغ مثل هذا التأكيد. فَليمنغ (1998) يؤكد سلسلة مسؤوليات عن أساتذة أفراد، عن طلابهم، وعن زملاء أساتذة إضافة إلى المسؤولية عن المباني وسمعة القسم. وعلاوة على هذه المسؤوليات، يقوم كل من تيرني ورودز Tierney and Rhoads (1993) وغملش (1995) بطرح ديباجة اقتصادية، مشيرين إلى تشكيل الموظفين الملاك الحصة الكبرى من ميزانية أي وحدة أكاديمية. بصرف النظر عن المنطق المؤيد، فإن من الواضح أن المسؤول الإداري، بوصفه مضطلعاً بدور التطوير والتنمية، بحاجة ماسة إلى معلومات عن الأداء. من المؤكد أن الاطمئنان إلى هيكلة نظام تقويمي سليم وجيد وإلى أن أعضاء الهيئة التدريسية يحصلون على التغذية الراجعة التي هم بحاجة إليها كي يحققوا النمو والتفوق يشكل جزءاً جوهرياً من هذا العمل المهم.

مراجع الفصل

- Altman, H. B. (2000). The departmental voice in the faculty reward system. In A. E. Lucas and Associates, Leading academic change: Essential roles for department chairs (pp. 138-157). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- American Council on Education, American Association of University Professors, & United Educators Insurance Risk Retention Group. (2000). Good practice in tenure evaluation. World Wide Web: http://acenet.edu/bookstore/.

- Angelo, T., & Cross, K. P. (1993). Classroom assessment techniques. (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Arreola, R. A. (2000). Developing a comprehensive faculty evaluation system: A handbook for college faculty and administrators on designing and

operating a comprehensive faculty evaluation system. (2nd ed.). Bolton, MA: Anker.

- Bensimon, E. M., Ward, K., & Sanders, K. (2000). The department chair's role in developing new faculty into teachers and scholars. Bolton, MA: Anker.

- Bergquist, W., & Phillips, S. (1995). Developing human and organizational resources: A comprehensive manual. Point Arena, CA: Peter Magnussen Press.

- Bess, J. (2000). Teaching alone, teaching together. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Bland, C. J., & Bergquist, W. H. (1997). The vitality of senior faculty members: Snow on the roof – fire in the furnace. ASHE-ERIC Higher Education Report, 25-7. Washington, DC: Graduate School of Education and Human Development, George Washington University.

- Boice, R. (1992). The new faculty member. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Brand, M. (2000, November/December). Changing faculty roles in research universities: Using the Pathways strategy. Change, 32 (6), 42-45.

- Braskamp, L. A., & Ory, J. C. (1994). Assessing faculty work: Enhancing individual and institutional performance. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Bringle, R. (1999). Service at Indiana University: Defining, documenting, and evaluating. Indianapolis, IN: Center for Public Service and Leadership.

- Brinko, K. T. (1993). The practice of giving feedback to improve instruction: What is effective? Journal of Higher Education, 64 (5), 54-68.

- Centra, J. A. (1993). Reflective faculty evaluation: Enhancing teaching and determining faculty effectiveness. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Chism, N. V. N. (1999). Peer review of teaching: A sourcebook. Bolton, MA: Anker.

- Clark, D. J., & Bekey, J. (1979). Use of small groups in instructional evaluation. POD Quarterly, 1, 87-95.

- Glassick, C. E., Huber, M. T., & Maeroff, G. I. (1997) Scholarship assessed: Evaluation of the professoriate. San Francisco, CA: Jossey Bass.

- Gmelch, W. H. (1995). The department chair's role in improving teaching. In P. Seldin & Associates, Improving college teaching. Bolton, MA: Anker.

- Gmelch, W. H., & Miskin.B. D. (1995). Chairing the academic department. Theousnad oaks, CA: Sage.

- Hecht, I. W., Higgerson, M. L., Gmelch, W. H., & Tucker. A. (1999). The department chair as academic leader. Phoenix, AZ: Oryx.

- Higgerson, M. L. (1996). Communication skills for department chairs. Bolton, MA: Anker.

- Higgerson, M. L. (1999). Building a climate conducive to effective teaching evaluation. In P. Seldin & Associates, Changing practices in evaluating teaching: A practical guide to improved faculty performance and promotion/ tenure decisions (pp. 194-212). Bolton, MA: Anker.

- Hutchings, P. (1996, November). The pedagogical colloquium: Focusing on teaching in the hiring process. AAHE Bulletin, 49 (3), 3-6.

- Leaming, D. R. (1998). Academic leadership: A practical guide to chairing the department. Bolton, MA: Anker.

- Lenze, L. F. (1997). Small group instructional diagnosis (SGID). In K. T. Brinko and R. J. Menges, (Eds.), Practically speaking: A sourcebook for instructional consultants in higher education (pp. 143-146). Stillwater, OK: New Forums Press.

- Licata, C. (2000). Post – tenure review. In A. F. Lucas and Associates, Leading academic change: Essential roles for department chairs (pp. 107-137). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Marincovich, M. (1999). Using student feedback to improve teaching. In P. Seldin and Associates, Cahnging practices in evaluating teaching: A practical guide to improved faculty performance and promotional/ tenure decisions (pp. 45-69). Bolton, MA: Anker.

- Massy, W. J., Wilger, A. K., & Coebeck, C. (1994, July/ August). Overcoming "hollowed collegiality," Change, 26 (4), 10-20.

- Menges, R. J. (1999). Dilemmas of newly hired faculty. In R. J. Menges & Associates, Faculty in new jobs: A guide to settling in, becoming established, and building institutional support (pp. 19- 38). San Francesco, CA: Jossey-Bass.

- Menges, R. J., & Associates. (1999). Faculty in new jobs: A guide to setting in, becoming established, and building institutional support. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Menges, R. J., & Rando, W. (1989). What are your assumptions? College Teaching, 37 (2), 54-60.

- Perlman, B., & McCann, L. I. (1996). Recruiting good college faculty: Practical advice for a successful search. Bolton, MA: Anker.

- Rice, R. E., Sorcinelli, M. D., & Austin, A. E. (2000). Heeding new voices: Academic careers for a new generation. New Pathways Working Paper Series, 7. Washington, DC: American Association for Higher Education.

- Richlin, L., & Manning, B. (1995). Improving a college/ university teaching evaluation system: A comprehensive, developmental curriculum for faculty and administrators. (2nd ed.). Pittsburgh, PA: Alliance Publishers.

- Seldin, P., & Associates. (1999). Changing practices in evaluating teaching: a practical guide to improved faculty performance and promotion/ tenure decisions. Bolton, MA: Anker.

- Shulman, L. (1993, November/ December). Theaching as community property: Putting an end to pedagogical Solitude. Change, 25 (6), 6-7.

- Sorcinelli, M. D. (1992). New and junior faculty stress: Research and responses (pp. 27-37). In M. D. Sorcinelli & A. E. Austin, (Eds.), Developing new and junior faculty. New Directions in Teaching and Learning, No. 50. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Sorcinelli, M. D. (1995). How mentoring programs can improve teaching. In P. Seldin & associates, Improving college teaching (pp. 125-136). Bolton, MA: Anker.

- Tierney, W. G., & Rhoads, R. A. (1994). Faculty socialization as cultural process: A mirror of institutional commitment. ASHEERIC Higher

Education Report, 6. Washington, DC: School of Education and Human Development, George Washington University.

- Wergin, J. F. (1994). Analyzing faculty workload. New directions for Institutional Research, No. 83. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

الفصل الثاني عشر

بناء المعنويات والحفاظ عليها

دريل آر. ليمنغ

بات تآكل ظروف العمل واستياء الجمهور من التعليم العالي حَدَّيْن يخترقان معادلة المعنويات. فكما نعلم يطالب الجمهور بقَدْر أكبر من المحاسبة والمساءلة؛ يشكو من أعباء العمل الثقيلة، وليس لديه إلا القليل من الإيمان والثقة بنظام التثبيت أو الترسيم.

كما يقول توماس ماكدانييل في الفصل السادس، من الصعب تحديد معنى معنويات الأساتذة. إلا أننا نستطيع أن نقدِّر متى يكون الأساتذة تعساء أو ساخطين. إذا ما سئلوا، فإنهم سيسارعون إلى إبلاغنا عن مشاعرهم إزاء وظائفهم وبيئة عملهم. إذا وجدناهم مستائين فإن علينا أولاً أن نكتشف ما يزعجهم. ثمة عدد من الطرق للتوصل إلى مثل هذا الاكتشاف، ولكن المقاربة الفُضْلى، حسب ما أرى، هي المبادرة، ببساطة، إلى سؤال الأساتذة عن مدى اقتناعهم بعملهم. وإذا ما كانوا تعساء فإن ما علينا فعله هو سؤالُهم عن العوامل أو الأسباب الكامنة وراء هذا المشاعر.

مع أن من شأن معنويات الأساتذة المتدنية أن تُلْحق أضراراً كبيرة بأي قسم، فإنها مسألة نادراً ما يعكف رؤساء الأقسام والمسؤولون على تناولها منهجياً أو رسمياً. يكمن أحد الأسباب وراء ذلك في كون المعنويات مفهوماً غامضاً ومعقداً.

يضاف إلى ذلك أن إداريين كُثُراً يعتقدون أنهم عاجزون عن فعل أي شيء فيما يخص المعنويات ـ حتى وإن كانت بائسة وتتطور من سيء إلى أسوأ. في هذا الفصل سنعاين طُرُقاً لتقويم معنويات الأساتذة والحديث عنها وصولاً إلى طرق وأساليب تمكّننا من معالجتها.

تقوم جونسرود Jonsrud ، (1996 ، ص: 1) بتحديد معنى المعنويات بوصفها "مستوى الرخاء الذي يعيشه فرد أو جماعة فيما يخص حياة العمل." ثم تورد عدداً من الملاحظات الأخرى ذات العلاقة بمعنى المعنويات وبمحاولاتنا الرامية إلى تقويمها والتعامل معها أو معالجتها. تقول :

- من الممكن تقويم أو تقدير جملة العوامل التي يتصورها الجهازان الإداري والتدريسي ذوات تأثير في المعنويات.
- المعنويات موجودة في الأفراد والجماعات.
- للمعنويات شأنها. يستند هذا إلى الدلائل التي تُظْهِر أن المعنويات تؤثر في الأداء (ص: 4 ـ 5).

أسباب المعنويات المنخفضة

أسباب المعنويات المنخفضة غير محدودة افتراضياً ، وبعضها خارج نطاق تحكّم المرء. نعرف ، مثلاً ، أن من شأن المشكلات الشخصية أو العائلية أن تؤثر سلباً في المعنويات فتخفضها. غير أن جملة الأسباب ذوات العلاقة الصارمة بالعمل تتضمن التالية:

الراتب وملحقاته

نظراً لتدني مستوى دعم قطاع التعليم العالي في الولايات المتحدة في السنوات الأخيرة ، فإن زيادات الرواتب نادراً ما تتجاوز الزيادات الحاصلة في كلفة المعيشة. ومن المفهوم أن أعضاء الهيئة التدريسية قلقون إزاء الأمر. تشير جونسرود (ص: 31)

إلى أن "الرواتب التي يُنظر إليها على أنها غير عادلة تفضي إلى استياء طويل الأمد وقد يكون لها تأثير خطير في معنويات الأساتذة ونجاحهم." إلا أن الراتب وحده ليس هو القضية: فالمكاسب الإضافية ونظيرتها المرافقة للتقاعد مهمة. إن أعضاء الهيئة التدريسية يتوقعون دعماً لعملية التطوير المهني.

القيادة

أساتذة كثيرون لا يحملون أي مشاعر ود حيال قيادات جامعاتهم. تقول جونسرود (ص: 34) إن "ثقة الأساتذة بقادتهم تتناقص مع تزايد المسافة بينهم وبين القادة (بمعنى أن ثقتهم الأكبر هي برؤساء أقسامهم، ثم هي أقل بالعمداء، وأقل من ذلك بنواب الرؤساء والرؤساء والخ.. وتبيّن أكثريةُ الدراسات، بالفعل، وجود تدهور محدد للثقة بالجميع بدءاً برؤساء الأقسام وانتهاء بمجالس الأمناء أو الأوصياء.

علاقات الزمالة مع رئاسة القسم

تتأثر المعنويات بعلاقة أعضاء الهيئة التدريسية مع رئيس القسم كما تتأثر بمدى تناغمهم الفكري والاجتماعي في إطار القسم. قد يتسبب أعضاء الهيئة التدريسية الذين يصعب التعايش معهم ويكونون، هم أنفسهم، تعساء، بحصول تدهور في مستوى معنويات القسم كله.

حياة العمل المسلكية (المهنية)

من المؤكد أن لأعباء التعليم، الإشراف، وعضوية اللجان تأثيراً في تقويم أعضاء الهيئة التدريسية لحياة عملهم المسلكية. وينطوي مستوى الدعم ـ مكتبياً كان أم تقنياً ـ الذي يحصلون عليه على تأثير مماثل. حتى وضع المواقف من شأنه أن يحدث تغييراً في مستوى رخاء حياة العمل المسلكية لدى أعضاء الهيئة التدريسية.

إدارة الأساتذة

يريد أعضاء الهيئة التدريسية ويتطلعون إلى أن يكون لهم دور على مستوى القسم من ناحية وعلى مستويي الكلية والجامعة من ناحية ثانية. يريدون أن يكون لهم بعض الرأي في مسألتي الموازنات والتوظيف. كذلك هم يتوقعون حماية حريتهم الأكاديمية.

نظام المكافأة والتقويم

يتطلع أعضاء الهيئة التدريسية إلى الحصول على مكافأة جزاء إنتاجيتهم تعليماً وبحثاً. يريدون أيضاً اعتماد آفاق ترقية وتثبيت مبيَّنة بوضوح. أولئك الذين لا يحصلون على المديح جراء قيامهم بعمل جيد أو يشعرون بأن شروط التثبيت وغامضة قد يكونون ذوي معنويات منخفضة. يقول روسنر Rosner، (1997، ص: 3): إن "الأقسام التي تعتمد نظام مراجعة سنوية جيد هي الأقسام التي تنجح أيضاً في الإدارة وتكون متمتعة بمعنويات أعلى من تلك المفتقرة إلى مثل هذا النظام".

الطلاب المتفوقون أو النوعيون

يؤدي وجود طلاب موهوبين ومتحلين بأخلاق عمل قوية على جميع المستويات إلى إحداث تغيير في نظرة أعضاء الهيئة التدريسية إلى حياة العمل المسلكية التي يعيشونها.

الخدمة الداعمة

أي مكتبة جيدة توفر الدعم للأساتذة مثلها مثل مكاتب البحوث، تطوير الأساتذة، واستخدام الحاسوب. حتى مرافق التصوير/ الطباعة تحدث تغييراً في طريقة تقويم أعضاء الهيئة التدريسية لمعنوياتهم.

استياء الجمهور

بات تآكل ظروف العمل واستياء الجمهور من التعليم العالي حَدَّيْن يخترقان معادلة المعنويات. فكما نعلم يطالب الجمهور بقدر أكبر من المحاسبة والمساءلة،

بنوع من تسويغ أعباء العمل الملقاة على عواتقنا، وبتفكيك نظام التثبيت. كثيرون يعتقدون أن الأساتذة متغطرسون وبعيدون عن متناول الأيدي وأننا لا نستحق رواتب أعلى أو دعماً إضافياً. يضاف إلى ذلك أن كثيرين ممن هم خارج الدائرة الأكاديمية ـ بمن فيهم ممثلونا المنتخبون ـ يرون أننا لا نقوم بجعل تدريس الطلاب وتعليمهم عملاً نبيلاً وجيداً.

تبقى آلية التثبيت هدفاً للهجوم. تظل أهمية بحوثنا عُرْضة للتشكيك. نتعرض أيضاً لوابل من سهام النقد جراء البرامج المتعاظمة ورسوم التعليم المتزايدة، وقد بادرتْ ولايات كثيرة إلى وضع خُطط وسياسات رامية إلى اختزال استنساخ البرامج. نتطلع إلى الحصول على تأييد بعض أولئك المشرِّعين الذين كانوا حيث هم من أجلنا في السابق، ولكنهم باتوا الآن يُصغون إلى دوائرهم الانتخابية. ومما يدعو للأسف أن كثرة من الناخبين ليسوا إلا دافعي ضرائب حانقين يصرون على خفض الضرائب. علاوة على ذلك، ما لبث المشرعون أن اكتشفوا أن تبديد مخصصات التعليم العالي المالية في مجالات بناء السجون، صيانة الطرق، ومكافحة المخدرات، لا يستثير قَدْراً مفرطاً من الاعتراضات من جانب دوائرهم الانتخابية.

بصرف النظر عما إذا كان الأمر مسوَّغاً أم لا، فإن عدداً كبيراً من غير الأكاديميين ـ بمن فيهم عدد لا يستهان به من المشرِّعين (أعضاء الكونغرس) ـ يرون التعليم العالي من منظار أنه: 1) دائب على تمييع المنهاج، 2) مثقل بالإداريين، 3) مبدِّد لدولارات دافعي الضرائب، 4) مفتقر إلى أي أخلاقيات عمل (متمتع بفرص عمل مريحة وناعمة، بعبارة أخرى)، 5) حاصل على أكثر مما يستحقه مقابل ساعات العمل.

هاكم ما يقوله كَرْلين ودونلاب Kerlin and Dunlap، (1993، ص: 58):

> لقد تمخضت نشاطات التقليص والاختزال التي مسّت جملة مؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة عن تقويض بالغ الجدية لمعنويات

أعضاء الهيئة التدريسية. ثمة كان تدهور ملحوظ وانحطاط واضح في كل من نوعية التعليم من جهة ومعنويات الأساتذة من جهة ثانية نتيجة إجراءات التقشف التي أطلقها مسؤولون إداريون في مؤسسات تعليمية. كذلك نرى أن تدابير الاختزال وإعادة التنظيم قد زادت من تكرر حالات الإجهاد ذات العلاقة بالمهنة والاستياء الشامل من العمل في صفوف أعضاء الهيئة التدريسية.

رفع معنويات أعضاء هيئة التدريس

رغم أن العوامل الكثيرة التي تبدو متآمرة لإنتاج معنويات واطئة واسعةُ الانتشار بين صفوف الأساتذة، ثمة عدد غير قليل من الاستراتيجيات التي يستطيع المسؤولون الإداريون توظيفها لتدعيم هذه المعنويات.

تواصَلْ أولاً! تواصَلْ ثانياً! تواصَلْ ثالثاً!

يبقى أعضاء الهيئة التدريسية تواقين لمعرفة ما يجري وللشعور بأنهم جزء من الأمور. حين لا تشاطرهم المعلومات، فإنهم لا يشعرون بأنهم معنيون.

لا بد لأعضاء الهيئة التدريسية من أن يعرفوا أسلوب تخصيص الأموال للقسم وطريقة إنفاقها. فإبقاء الأساتذة في الظلام فيما يخص قضايا الميزانية من شأنه أن يسهم في خفض معنوياتهم .

أما عقد اجتماعات دورية للأساتذة وإطلاعهم على الحقائق بطرق أخرى على نحو منتظم فمن شأنه أن يساعد على رفع المعنويات.

دَعْ أعضاء الهيئة التدريسية يعرفون أنهم مقدَّرون!

بوصفك رئيس قسم، يجب أن تكون دائم اليقظة والتنبه إلى إنجازات الأساتذة كي تتمكن من تهنئتهم وإبلاغهم مدى تقديرك لجهودهم. وحين يجيد الأساتذة

القيام بمهمة الإشراف على أحد المشاريع أو رئاسة إحدى اللجان، سارعْ إلى إشعارهم بمدى تقويمك الإيجابي للوقت والجهد اللذين بذلوهما.

أَشْرِكْ أعضاء الهيئة التدريسية بإدارة القسم!

لا بد لجميع قرارات التخطيط الرئيسية المتخذة في القسم من أن تكون مستندة إلى مشاركة الأساتذة. إذا كان القسم عازماً، مثلاً، على وضع خطة راتب امتياز، فإن على أعضاء الهيئة التدريسية أن يطوروا واحدة. وبالمثل فإن شروط الترفيع والتثبيت في القسم يجب أن تكون نتاج عمل لجان أساتذة. كلما أكْثَرْتَ من إشراك الأساتذة بشؤون القسم الرئيسية حقَّقْتَ مزيداً من النجاح.

ينبغي لقرارات الموازنة أن تُعلن على الملأ، وينبغي التماس مساهمات العاملين في القسم فيما يخص أولويات البرنامج الأكاديمي وحول كيفية إنفاق المخصصات. معظم الأساتذة واعون لحقيقة أن خيارات صعبة يجب أن تتم، غير أنهم شديدو الاستياء من أي استبعاد لهم عن عملية صنع القرار.

رسِّخْ صيغة للتعاون!

إذا كان جميع أعضاء الهيئة التدريسية متعاونين فيما بينهم، فإن معنويات القسم ستتعزز. وبوصفك رئيساً للقسم، بادرْ إلى إشعار الأساتذة بأنك تتوقع التعاون. حين يمرض أحد الأساتذة أو يضطر للتغيب، هل يسارع أعضاء الهيئة التدريسية الآخرون، طوعاً واندفاعاً، إلى شَغْل حصصه الدرسية أو محاضراته؟ هل هم مستعدون لتقاسم الأجهزة والمعدات؟

عالج مسألة رواتب البدء!

ما أكثر ما تكون زيادات الرواتب ضئيلة ومقيدة هذه الأيام مما يبقيك عاجزاً عن فعل شيء بشأن الزيادات في الرواتب. غير أنك حين تقوم بتعيين أستاذ جديد

تكون متمتعاً بشيء من الحرية حول تحديد راتبه الأول، راتب البداية. أعتقد أن عليك أن تتوسع في هذه الحرية إلى الحد الأقصى عبر منح أفضل رواتب البدء الممكنة. وأنت حين تُقْدم على هذا ستكون بحاجة إلى تأييد الأساتذة الحاليين. إذا تسبَّبْتَ ببعض المظالم وبقيتَ مصراً على إخفائها، فإنك ستحدث مشكلات ذات علاقة بالمعنويات.

ينبغي لموضوع رواتب البدء أن يُناقَش سنوياً مع أعضاء الهيئة التدريسية خلال أحد اجتماعات الأساتذة الدورية. قُمْ ببحث سياسات الجامعة الخاصة بالموضوع وسلّط الضوء على موقفك من اعتماد استثناءات معينة لرواتب البدء بالنسبة إلى مختلف مراتب الأستاذية؛ لأكثر الجامعات آلية معينة تسمح لك بالتفاوض حول رواتب البدء لجميع أولئك الذين تعينهم. في أثناء هذه المناقشة العامة مع أعضاء الهيئة التدريسية، زوِّد الحاضرين بالمنطق الذي تعتَمده جامعتك في إقرار رواتب البدء، وبما أورده أي من الرئيس، الأمين، أو العميد، إذا فعل، كأسباب وجيهة للإقدام على تبني استثناءات من تلك الأرقام!

كثيراً ما قال أميننا، مثلاً، إننا حين نحاول تعيين أساتذة جدد، فإن الراتب الذي نعرضه يجب أن يكون قادراً على منافسة المؤسسات الشبيهة بمؤسساتنا، فأبادر في وقت مبكر إلى تحديد نوعية المؤسسات التي يراها الأمين شبيهة. وبعد ذلك إذا جاء أول المرشحين الذين اختارتهم لجنة البحث لشغل منصب أستاذ مساعد جديد إلى المدينة الجامعية لإجراء مقابلة ويقدم تقريره قائلاً إنه للتو حصل على عرض عمل بمبلغ 65000 دولار من إحدى هذه المؤسسات، فأكون مستعداً للتحرك. أعلم أن العرض الآخر للمرشح يفوق راتبنا البدئي بمبلغ 4000 دولار. عند هذه النقطة أبادر إلى لقاء كل أستاذ مساعد يقل راتبه عن العرض الذي تلقاه المرشح. أُطلعهم على الوضع وأناقشه معهم. بل وأطلب من أولئك الأفراد أن يرفعوا إلي مذكرة يبينون فيها أنهم مطّلعون على مقدار الراتب الذي سنقدمه إلى المرشح

وهم مؤيدون لتصرفنا. من المؤكد أن بعض الأساتذة سيثيرون مسألة الإنصاف، وينبغي أن تكون مستعداً لشرح و/أو تسويغ الملابسات التي تفضي إلى الجور. وبعضهم الآخر سيسألون عن سبب عدم حصولهم، هم أيضاً، على مثل ذلك الراتب. ستكون بحاجة إلى متابعة مناقشة هذه المسألة معهم، غير أن تلك المسألة غير ذات علاقة بالموضوع المطروح: موضوع العرض الذي تريد طرحه على المرشح. قد تكون بحاجة إلى أن تجتمع مع هؤلاء الأساتذة في موعد لاحق لمناقشة أوضاعهم الخاصة. لعل المسألة الأهم التي يتعين ضمانها الآن هي إطلاعهم على ما يجري والحصول، إن أمكن، على تأييدهم. إذا لم تبادر إلى معالجة قضية رواتب البدء مباشرة وبصراحة، فإن من المؤكد أنك سوف تواجه مشكلات ذات علاقة بالمعنويات. أضف إلى ذلك أن من شأن المرشح الذي يقبل عرضك أن يتعرض لنبذ زملاء ساخطين.

لا تسمح لمبالغ ضئيلة من الأموال المخصصة لزيادات التميز بتمزيق صفوف الأساتذة!

تمت الموافقة على زيادة طفيفة للرواتب، وسئلتَ عما إذا كنتَ راغباً في منح زيادات شاملة أم ترغب في حصر الزيادة بالمتميزين. إذا كان المبلغ زهيداً وكان الخيار لك أنت، فإن عليك، فيما أرى، أن تميل إلى اعتماد مبدأ الزيادات الشاملة للجميع. فالمشكلات الكامنة في منح زيادات تمييزية ليست، ببساطة، جديرة بالصراع حين تكون الدولارات أقل من الزيادات الحاصلة في تكاليف المعيشة.

اعتمد خُططاً واضحة ووزِّعها على نطاق واسع!

للأساتذة كل الحق في الانزعاج والاستياء من حياة عملهم المسلكية حين تكون الخطط غامضة ومتقلبة. وسواء أكانت هذه الخطط أو السياسات ذات علاقة بالترفيع (الترقية) والتثبيت من ناحية، أم بتعويضات السفر من ناحية ثانية، فإن

أعضاء الهيئة التدريسية يريدون معرفة القواعد الأساسية المتبعة. علاوةً على ذلك، ينطوي الاطراد والثبات في تطبيق الخطة وتفسيرها على قدر كبير من الأهمية.

كُنْ منصفاً في التعامل مع الأساتذة، دون محاباة، وباحترام!

سيبقى إغراء مكافأة بعض الأساتذة ومعاقبة آخرين مقيماً على الدوام. قد يكون هذا مسموحاً به شرط بقاء الثواب والعقاب في إطار سياسات أو خطط مقبولة ومعروفة. علينا أن ننأى بأنفسنا عن الخضوع لخطط وسياسات آنية أو استثنائية.

ستجد أنك تستطيع أن تؤثّر إيجابياً في معنويات أساتذة قسمك إذا عاملت جميع أعضاء الهيئة التدريسية باحترام بوصفهم مهنيين محترفين. فهؤلاء الأعضاء يبقون بحاجة إلى أن يسمعوا بالتحديد ما هو متوقع منهم وأن ينالوا الثقة بأنهم سيواصلون عملهم طالما بقوا ملتزمين بتلبية التوقعات.

لا أحد يسعده أن يرى شخصاً آخر يتجسس عليه، ومعظم أعضاء الهيئة التدريسية ليسوا بحاجة إلى إشراف مفرط؛ عموماً سيعملون بقَدْر أكبر من الكفاءة والإنتاجية إذا ما عوملوا على أنهم مهنيون من ذوي الاختصاص.

ابحثْ عن فُرَص استشارات لأعضاء الهيئة التدريسية!

في موقعك رئيساً للقسم، كثيراً ما يُطْلَبُ منك أن ترشّح أساتذة لمناصب استشارية. وبترشيحك وتزكيتك لأساتذتك من منطلق كفاءتهم لا على أساس شعورك الشخصي نحوهم، وبالتزامك بتوزيع مثل هذه الفُرَص على الجميع، تستطيع أن تسهم في رفع معنويات الأساتذة.

اسعَ نحو تطوير علاقات إيجابية مع أفراد من مجتمع الحي!

إذا استطعت تطوير علاقة خاصة مع المجتمع المحلي، فإن مثل هذه العلاقة سوف تُغْني حيوات أعداد من أعضاء الهيئة التدريسية. كُنْ حريصاً على إشراك

أفراد من المجتمع في التخطيط والقرارات التي من شأنها أن تؤثر في الحي؛ بادرْ إلى الاتصال؛ ثقِّف الحي بإطلاعه على ما تقوم به من عمل؛ لعل أحد أسباب نزوع الجمهور القوي إلى الانتقاد هو إحساسه بأننا، نحن معشر قطاع التعليم العالي، ميالون إلى التكتم.

كُنْ متوازناً في توزيع العمل!

ثمة إغراء يدفع باتجاه تكليف أولئك الذين تعلم أنهم سينجزون بنجاح وفي الموعد المحدد بالعمل.. غير أنك تقع، حين تستجيب لمثل هذا الإغراء، في خطأ معاقبة المجتهدين ومكافأة المهملين. وهذا يسهم في نشوء أجواء عمل غير سليمة وغير صحية مرشحة للتمخض عن معنويات متدهورة. لا بد لنا من أن نتأكد من أن جميع أعضاء الهيئة التدريسية يعلمون بأن المنتظر منهم هو أن يضطلع كل منهم بقسطه العادل من عمل القسم.

تجنَّبْ العقود الأحادية!

يقوم بارتن Partin (1991) طرح فكرة وجيهة حين يشير إلى أن من شأن العقد الأحادي أن يكون أحد أكثر أسباب المعنويات المنخفضة لدى الأساتذة مَكْراً وخُبثاً. يقول بارتن إن أي تعاقد أحادي ليس إلا "اتفاقاً غير مكتوب، غير منطوق بين فريقين أو طرفين ـ لا يعرف بوجوده سوى أحدهما" (ص: 1). لقد اضطر معظم رؤساء الأقسام للانشغال بمعالجة هذه المشكلة في وقت أو آخر. لا أحد منا، نحن رؤساء الأقسام، إلا وعرف أساتذة مضطلعين بأكثرية مهام القسم. نجدهم أعضاء في جُل اللجان، معلمين الصفوف الليلية التي يتعين الاهتمام بها، وناشطين مجتهدين على صعيد اجتذاب الطلاب وتجنيدهم. غير أنهم ليسوا عاكفين على البحث العلمي أو مهتمين بالنشر ـ الأمرين اللذين يجب عليهم القيام بهما التماساً للترقية أو الترفيع. وحين لا يُرفَّعون، فإنهم يريدون أن يعرفوا سبب عدم التزامك بما هو مترتب عليك في الصفقة.

علينا أن نتأكد من أن أعضاء الهيئة التدريسية يقومون بتلك الأشياء التي سوف تمكّنهم من الحصول على الترفيع والتثبيت ومن أنهم لا يكرسون أوقاتاً أطول مما ينبغي على مهمات أخرى. بادرْ إلى تقديم النصيحة إلى أولئك الذين لا يحققون التقدم المناسب على طريق الترقية والتثبيت!

اعملْ على إيجاد ثقافة داعمة!

يشكل الإصغاء إلى ما يقوله الأساتذة وإبداء الاستعداد لمناقشة هواجسهم دون محاكمة خطوةً كبيرة على طريق بناء الثقافة القائمة على الدعم. كذلك نرى أن خروجك على المألوف سعياً إلى إيجاد تمويل سفر الأساتذة، بدائل منهم في حالات المرض، أو الإصغاء إلى ما يريدون قوله عن مشروعاتهم البحثية، من شأنه أن يساعد على خلق ثقافة داعمة.

عليك أن تفعل ما تستطيعه لتوفير مناخ وإطار يؤمنان تلبية الحاجات الإنسانية لأساتذة قسمك على نحو ملائم. ينبغي لهذا المناخ أن يشجع الأفكار الجديدة، الإقدام على المخاطرة، والنزوع إلى الإبداع. لا بد له من أن يكون مناخاً مثيراً، منشّطاً يشجع أعضاء الهيئة التدريسية ويدعمهم دافعاً إياهم إلى اقتحام جملة النشاطات والتحديات المسلكية.

كُنْ واسع الصدر إزاء التباينات!

يتعين على الجامعة، من بين جميع الأمكنة، أن تبقى ساحة لتحدي الأفكار وتجليات الحكمة التقليدية أو البديهيات. يجب تشجيع أعضاء الهيئة التدريسية على الانخراط في عمليات النقاش الفكري المفعمة بالحياة مع زملائهم. كذلك يجب تذكيرهم بأن الاختلافات المهنية أو المسلكية في الرأي، رغم بقائها متوقعة، يجب ألا تنتقل إلى حيواتهم الشخصية.

مما لاشك فيه أن جُلَّ الأساتذة يعشقون عملهم، ولكنهم قلقون. "مكافآت وظائفهم تتآكل؛ استقلالهم الذاتي على صعيد تحديد أولويات العمل لديهم يتعرض للهجوم؛ وهم لا يرون أن القيادة الراهنة أو منظومة الإدارة الحالية قادرتان على توفير الحماية لمصالحهم الشخصية والمسلكية". (جونسرود، ص: 118).

يمكنك أن تدلي بدلوك لرفع مستوى معنويات الأساتذة عن طريق اعتماد حلول متدنية التكاليف أو مجانية لجملة مشكلات هذه المعنويات.

العوامل التي تنتج معنويات عالية

في دراستهما لمعنويات الأساتذة، اهتدى رايس وأوستن (1998) إلى أربعة عوامل تمخضت عن معنويات عالية في عشر كليات فنون ليبرالية. اكتشفا أن الكليات المتمتعة بمعنويات عالية تتقاسم عوامل معينة (ص: 3):

1) لديها ثقافات تنظيمية مميزة تحظى برعاية ملتزمة.
2) لديها قيادة قوية قائمة على المشاركة ترسم توجُّهاً وتضع هدفاً مع الحرص على تمكين الأساتذة وإقناعهم بأن الكلية لهم هم.
3) لديها إحساس عميق وراسخ بالزخم التنظيمي. كانت كليات "متحركة."
4) لدى الأساتذة قَدْرٌ غير عادي من الشعور بالتماهي (التقمص) الملزم مع المؤسسة، شعور يحتضن المميزات الثلاث الأخرى المساهمة في رفع المعنويات ويوسِّع أطرها.

يدرج رايس وأوستن (ص: 58) قائمة السمات التالية التي تميز الكليات المتمتعة بمعنويات عالية:

- إشراك الأساتذة بصُنْع القرارات
- بيئة داعمة للأساتذة ولعملهم

- بيئة قائمة على التعاون والتنسيق
- تشجيع المخاطرة والأفكار الجديدة
- قَدْرٌ لافت من التخطيط الاستشرافي في طويل الأمد
- نسبة عالية من الأساتذة الذين تخرجوا في كليات فنون ليبرالية
- ضيق الفجوة بين الإشراك المتصور ونظيره المرغوب في صنع القرارات
- احتمال قيام المنظمة باحتواء جملة التوجهات الاختصاصية الفردية واستيعابها
- تبني الإداريين والأساتذة وجهات نظر متشابهة نسبياً حول مكان العمل الأكاديمي.

دور رئيس القسم في الحفاظ على المعنويات

تبين دراسات معنويات الأساتذة أن أعضاء الهيئة التدريسية يفتقرون، عموماً، إلى الثقة بقيادات مؤسساتهم، وأن ذلك هو أحد الأسباب الرئيسية الكامنة وراء المعنويات المنخفضة. على أن هؤلاء الأعضاء لا يترددون، رغم انعدام ثقتهم بالشرائح العليا من القيادات، في وضع قَدْر كبير جداً من ثقتهم برؤسائهم المباشرين. "هذه الاكتشافات تشي بأن الأساتذة يشعرون بقدر أكبر من الثقة بأولئك الذين يعرفونهم أفضل، وربما يتكرر تواصلهم معهم أكثر. من شأن هذا الاكتشاف أن ينبه كبار المسؤولين الإداريين إلى ضرورة التواصل والتفاعل المكثفين مع جميع أفراد مجتمع المدينة الجامعية" (جونسرود، 118). يشكل رفع مستوى ونوعية التواصل أداة قوية لتحسين معنويات الأساتذة. ومن الاستنتاجات المستخلصة من دراسة معنويات الأساتذة التي تكون معرفتها ذات أهمية بالنسبة إلى الرؤساء أن

"العلاقات القائمة بين رئيس القسم وأعضاء الهيئة التدريسية، وداخل إطار القسم ككل، حاسمة بالنسبة إلى معنويات الأساتذة" (جونسرود، ص: 120).

> ينبغي لأحد أدوار رئيس القسم الرئيسية أن يتمثل ببناء ورعاية أجواء زمالة إيجابية في القسم لصالح جميع الأساتذة. ولتحقيق هذا الغرض ينبغي إخضاع اختيار رؤساء الأقسام لإشراف مدروس إضافة إلى اعتماد نظام التدريب المستمر. ينبغي للتدريب أن يشمل الاهتمام بقضايا أجواء العمل المسلكي، التنمية المسلكية، الدعم الأكاديمي، التقويم، الإزعاج الجنسي (التحرش)، والتحرك الإيجابي. يتعين على رؤساء الأقسام أيضاً أن يتدربوا على أساليب الكشف عن التصرفات غير اللائقة ومجابهتها. فالرؤساء يحتلون مواقع مفتاحية تمكّنهم من التعرف على آيات التمييز واستئصالها على مستوى القسم. (جونسرود، ص: 120).

قد يكون تحديد معنى المعنويات المنخفضة أمراً صَعْباً حقاً، غير أنه ليس مستحيلاً. وبوصفنا رؤساء أقسام وعمداء، علينا أن نتنبه إلى جُملة العوامل التي تساهم في رفع المعنويات وخفضها، كما علينا أن نبذل ما نستطيعه من جهد لتعزيز تلك التي تساهم في عملية الرفع. ثمة أشياء كثيرة نستطيع أن نقوم بها، وتأتي العوائد غنية وذات شأن، غير أن العمل مطّرد ومتواصل. إن تدعيم المعنويات المتدنية والحفاظ على المعنويات العالية مع إبقائها عالية يتطلبان قدراً غير قليل من اليقظة، التصميم، والحساسية.

مراجع الفصل

- Johnsrud, L. K. (1996). Maintaining morale: A guide to assessing the morale of midlevel administrators and faculty. Washington, DC: College and University Personnel Association.

- Kerlin, S. P., & Dunlap, D. M. (1993, May/ June). For richer, for poorer: Faculty morale in periods of austerity and retrenchment. Journal of Higher Education, 64 (3).
- Partin, B. L. (1991, Fall). The unilateral contract: A faculty morale nightmare. The Department Chair, 2 (2), 1, 20.
- Rice, R. E., & Austin, A. E. (1988, Jarch/ April). High faculty morale. Change.
- Rosner, F. (1997, May). Post – tenure review: Accountability in Texas. Academic Leader.

الفصل الثالث عشر

لَمُّ جميع الخيوط وصولاً إلى أن يصبح المرء مديرًا وقائدًا أفضل للناس

دريل آر. ليمنغ

ينبغي لأخلاقك أن تكون فوق مستوى النَّقد. تذكَّرْ أنك مثال يُحتذى، بصرف النظر عن مدى امتعاضك من الفكرة. أضف إلى ذلك أنك ملزم، إذا كنت تتوقع حيازة ثقة واحترام أعضاء الجهازين التدريسي والإداري، بامتلاك صفة الصدق مع التحلي بسائر المميزات الأخرى لأي شخصية أخلاقية قوية.

إن الوقت الذي يكرسه رؤساء أقسام وعمداء هذه الأيام لمعالجة مشكلات أعضاء الجهازين التدريسي والإداري يفوق ذلك الذي يخصصونه لأي موضوع منفرد آخر. إذا كنت رئيساً لقسم كبير أو عميداً، فإن حشد مشكلات العاملين (الموظفين) الذي تتصدى له عبء مرهق، وعدد كبير من تلك المشكلات هي مشكلات مستعصية على الحل. ولحظة توهُّمك أنك قد عالجت جميع المشكلات المعروفة، تُفاجأ بمشكلة جديدة منتصبة في وجهك. وما لم تكن متحلياً بقَدْر كبير من المهارات القيادية، لن يكون احتمال بقائك رئيس قسم أو عميداً وارداً. لا بد لك من أن تكون ممسكاً بزمام آلية معالجة مشكلات الناس التي تواجهها يوماً بعد آخر.

عندما كنت عميداً لإحدى كليات الفنون الليبرالية من ذوات الأقسام الكثيرة، لم يمض يوم واحد دون أن يكون هناك أعضاء هيئة تدريسية في المستشفى، أو أن يبدو الأمر كذلك. مَرَّ معي أساتذة حاولوا الانتحار. وفي هذه الكلية عرفتُ أساتذة مبتلين بمشكلات إدمان خطيرة. كان الطلاق شائعاً. بَدَتْ شكاوى الإزعاج الجنسي (التحرش) من القضايا الأسبوعية.

في هذا الكتاب، قام مسؤولون إداريون مخضرمون ببذل جهود كبيرة لصب أفكارهم ورؤاهم حول قيادة الجهازين الإداري والتدريسي وإدارتهما على الورق. يستند هؤلاء الأفراد إلى ما مجموعه أكثر من مئتي سنة خبرة إدارية. يُضاف إلى ذلك، أنهم أفراد ذوو مواهب استثنائية وحَلاّلو مشكلات بارعون. وجنباً إلى جنب مع التوجهات والنصائح القيِّمة التي حصلتُ عليها من هؤلاء الكتاب فيما يخص إدارة الجهازين التدريسي والإداري وتوفير القيادة لهما، سوف أحاول في هذا الفصل أن ألخص بعض (المؤشرات) التي ستساعدك في دورك رئيسَ قسم أو عميداً.

وإن كان هذا هو الفصل الأخير، أعتقد أنه الوقت المثالي للتوقف لحظة من أجل صياغة تعريف وجيز لكلمة قيادة. عليك، حين يسمح الوقت، أن تلقي نظرة على تنوع جملة التعريفات المتباينة للكلمة في عدد كبير من الكتب المؤلفة عن الموضوع. دعوني أعد إلى جيمس ماكغريغور بيرنز

James MacGregor Burns (1998) الذي يقدم، حسب ما أرى، عدداً كبيراً من الأفكار المفيدة عن القيادة. فهو يناقش القيادات المتفاعلة، التحويلية، والمعنوية أو الأخلاقية: الأخيرة، أي القيادة الأخلاقية أو المعنوية هي التي وقع اختياري عليها:

> المفهوم الأخير، القيادة الأخلاقية، هو الأكثر إثارة لاهتمامي. وبهذه العبارة إنما أعني، أولاً، أن بين القادة والمرؤوسين الذين يقودونهم علاقة قائمة ليس فقط على القوة والسلطة، بل على جملة الحاجات،

التطلعات، والقيم المشتركة والمتبادلة؛ ثانياً، أن لدى الأتباع، في تجاوبهم مع القادة، معرفةً كافية بقادة بدائل وبرامج بديلة، إضافة إلى القدرة على الاختيار بين تلك البدائل؛ وثالثاً، أن القادة يتحملون مسؤولية التزاماتهم إذا ما وعدوا بأنماط معينة من التغيير الاقتصادي، الاجتماعي، والسياسي فإنهم يتولون القيادة بجدارة عبر إحداث ذلك التغيير. (ص: 4).

إن تعريف بيرنز للقيادة الأخلاقية أو المعنوية يعكس آرائي حول ما ينبغي أن تكونه القيادة الأكاديمية. ذلك هو المنظور الذي أنطلق منه في مقاربة الأفكار المتعلقة بالقادة والقيادة.

يقوم مالكولم غلادول Malcolm Gladwell (2000)، في كتابه **الحافّة** The Tipping Point، بطرح أفكار مثيرة ذات أهمية بالنسبة إلى القادة. وكما يبين غلادول فإن "... عالم الحافة هو المكان الذي يصبح فيه غير المتوقع متوقعاً، المكان الذي يكون فيه التغيير الجذري أكثر إمكانية. إنه - على النقيض من جميع التوقعات - يقين خالص" (ص: 14). تتمحور أفكار غلادول حول فكرة أن "من شأن تغييرات صغيرة أن تنطوي، بهذا الشكل أو ذاك، على نتائج كبيرة." (ص: 10).

من العقائد المشجِّعة التي يسوقها غلادول "إيمان راسخ وعميق بأن التغير ممكن، بأن الناس يستطيعون أن يغيروا سلوكهم ومعتقداتهم جذرياً لدى توافر الحافز الصحيح والمناسب" (ص: 258). لا بد لهذا الكلام من أن يؤدي، بطبيعة الحال، إلى تشجيع جميع القادة الأكاديميين. يضيف الباحث أننا "نتأثر، فعلاً وبقوة، بالأجواء المحيطة بنا، بسياقنا المباشر، وبحشد الشخصيات المتحلّق حولنا"، وهي فكرة يسلِّم بها أكثرنا دون جدال.

كُنْ عامل تغيير!

يتعين على كل قائد ناجح أن يكون قادراً على وضع رُؤية وإيصالها إلى أولئك الذين يعملون معه. إن بنيس ونانوس (1997، ص: 131) يقولان إن "على القائد الناجح أن يؤلف للمنظمة صورة أو رؤية لحالة مستقبلية مرجوة أو منشودة. ومع أن هذه المهمة قابلة للتقاسم والتطوير مع أعضاء مفتاحيين آخرين في المنظمة، فإنها تبقى المسؤولية الجوهرية وغير القابلة للانتداب أو التفويض".

أعتقد أن القادة يريدون تحسين أي وضع يجدون أنفسهم فيه ـ بصرف النظر عن الظرف. فلو اكتشف القادة أنهم في المدينة الفاضلة (في جمهورية أفلاطون الطوباوية) لسارعوا، دون شك، إلى الاهتداء إلى طريقة يلهمون بها الآخرين بالسعي إلى البناء على أساس النظام الاجتماعي القائم التماساً لإدخال التحسينات عليه. في كتابه الذكي الذي يحمل عنوان من حرَّك جُبنَتي؟

Who Moved My Cheese?، يروي سبنسر جونسون Spencer Johnson (1998) قصة عن التغيير. تكتشف إحدى الشخصيات أنباء سارَّة صغيرة تساعده على التعامل مع التغيير. فبعد أن يصبح، آخر المطاف، قادراً على إلحاق الهزيمة بالبلادة والغطرسة، ينطلق مرغماً إلى رحلة البحث عن الجبن. والجبن هنا إن هو إلا "مجاز يرمز إلى ما نحلم بالحصول عليه في الحياة: وظيفة، علاقة، ثروة، بيت كبير، الحرية، الصحة، الاعتراف، السلام الروحي، أو حتى نشاط معين مثل الجري أو الغولف" (ص: 12). وخلال رحلة بحثه عن الجبن تترك الشخصية (هاوْ) رسائل لصديقها (هَمْ) الذي يرفض التغيير، آملة في أن تتمكن الأشياء التي تكتشفها من مساعدة هَمْ على تغيير رأيه والمبادرة إلى بحثه الخاص عن الجبن. ختاماً تلخص هاو ما تعلمته من دروس. وهذه الخلاصة لا تلبث أن تصبح "الكتابة بخط اليد على الجدار". هاكم ما تعلَّمَتْه هاو (ص: 72):

1. التغير يحصل.
2. توقَّع التغير!
3. راقب التغير!
4. تكيف مع التغير بسرعة!
5. تغيَّرْ!
6. استمتع بالتغير!
7. كن مستعداً للتغير بسرعة و استمتع به مرة بعد أخرى!

***

يقوم القادة بخلق جو ملائم للتغير، ثم يدعون الآخرين إلى الذهاب إلى حيث لا يُحتمل أن يذهبوا بدون قائد. يرون فرصاً حيث لا يفعل الآخرون، ويُقْدمون على المخاطرة. إنهم بُناة. ثمة لازمة أفكار تعرِّف القادة والقيادة، غير أن من شأن مواصلة هذه المحاولة أن تقودني، آخر المطاف، إلى إدراج سلسلة عناوين وسمات تحدد مواصفات معظم القادة. ليست التالية سوى غيض من فيض تلك المواصفات التي قد تساعدك على تولي مهمات قيادة الناس وإدارتهم بنجاح :

عوِّل على الفطرة السليمة!

ثمة أوقات ستكون فيها بحاجة إلى اللجوء إلى نمط صنع القرار الخاضع لتحكم الفطرة السليمة البسيطة أو البداهة. ما الذي يتعين علي فعلُه في هذا الوضع؟ ما الصواب من منطلق ما أعرفه عن الوضع؟ ما القيمة التي أتبناها والتي سترشدني في هذا القرار؟ ما الطريقة العملية التي سأعتمدها لمعالجة هذه المشكلة؟ هذه جميعاً أسئلة وجيهة يطرحها أكثرنا بين وقت وآخر، ومن شأن استخدام الفطرة السليمة الناجحة أن يساعدنا على الإجابة عنها وصولاً إلى القرارات الصائبة.

أجدني ميالاً إلى البساطة التي يضفيها جيمس إيفانس James Evans (2001) على مفهوم القيادة. يقوم إيفانس، الذي هو رئيس ومدير بست وسترن إنترناشيونال Best Western International التنفيذي، بمقاربة جملة أفكار ذات علاقة بالقيادة من منطلق التجربة والدراسة للموضوع. يقول إن القيادة القائمة على الفطرة السليمة هي "القدرة على فعل الصواب في اللحظة الصواب، معظم الوقت". (ص: 1). فطرة سليمة حقاً!

كُنْ في خدمة جمهور العاملين في مؤسستك!

لا تتردد في توظيف نفوذك الشخصي والوظيفي لخدمة الأساتذة، الإداريين، والطلاب. إذا وظفته لخدمة أغراضك الذاتية فإن الآخرين لن يخفقوا في رؤية الحقيقة وسيبادرون إلى العمل ضدك. لن يمحضوك احترامهم، كما لن يبذلوا أقصى ما يستطيعون من جهد في العمل من أجلك. يرد في كتاب لايلز Lyles (2000) أن "الناس الذين يعتمدون على القوة السلبية القائمة على الإكراه والقسر يحاولون الحصول على أقصى ما يستطيعون الحصول عليه عادة عبر إشعار الآخرين بأنهم أضعف. يقاتلون في سبيل السلطة المستمدة من المنصب. يقاتلون دفاعاً عن الموقع. يقاتلون لمنع الآخرين من امتلاك أي نفوذ، لأنهم يعتقدون بأن من شأن تمتع الآخرين بقَدْر أكبر من السلطة أو النفوذ أن يعني تمتعهم هم بقَدْر أقل من هذه السلطة. والمعضلة في الأمر هي أن الناس في عالم اليوم لا يستجيبون لمثل هذا النوع من السلطة والنفوذ كما كانوا يفعلون فيما مضى. لقد تعرضت السلطة أو المرجعية الرسمية، بوصفها منبعاً للنفوذ، للاهتراء" (ص: 40).

تَذَكَّرْ، دائماً، أن الطلاب عناصر قاعدية جوهرية - ضع مصالحهم فوق كل شيء! لقد نجحت في حل أعداد أكبر من النزاعات بين الأساتذة عبر طرح الأسئلة التالية: "ما الأفضل بالنسبة إلى طلابنا في هذا الوضع؟ هل نُحْسِن خدمة مصالح طلابنا بتصرفاتنا؟".

تحلَّ بالمرونة!

تكون جملة السياسات والخطط الموضوعة والمطوَّرة من قبل رسميي الجامعات مستندة إلى أسباب وجيهة. غير أن من الحكمة أحياناً تطبيق مقولة الفطرة السليمة عليها، خصوصاً حين لا يتأذى آخرون جراء القرار الذي تتخذه. يقول كاروسيلّي Caroselli (2000، ص: 53): "إذا افترضنا أن القيادة موزَّعة على سلسلة متصلة ـ حيث القائد الفرد المستبد في أحد الطرفين، القائد المؤمن بشعار 'دعه يعمل!' في الطرف المقابل، والقائد الديمقراطي أو المؤمن بالمشاركة في الوسط ـ فأين تضع نفسك؟" جوهر القضية هنا هو أن القادة الجيدين يظلون مرنين.

كُنْ رحيماً!

يبقى سؤال "كيف أحب أن أُعامل؟"، على الدوام، سؤالاً توجيهياً جيداً كلما عكفتُ على معالجة أوضاع معقدة تمس بشراً. كيف كنتُ سأرغب في أن يكون رد فعل عميدي أو رئيس قسمي وكيف كنتُ سأتمنى أن يكون تصرفه، لو كنتُ في مثل هذا الوضع؟ قليلة هي الأشياء التي ترفع من شأن أي قائد، فيما أرى، أكثر من ميزَتَيْ الرحمة والتقمص العاطفي. أنا على يقين من أن أولئك الذين أجد المتعة القصوى في العمل من أجلهم، وأولئك الذين سأبذل أقصى ما عندي من جهد لخدمتهم وأفضل ما لدي من طاقة لمصلحتهم، قادة يتحلون بالرحمة والشفقة. يقال في كتاب إيفانس (2001) إن "قادة الفطرة السليمة يعرفون أن التعامل مع العاملين لديهم باحترام مسلكي وشخصي، مع إشعارهم بأنهم جزء من الخطة وتمكينهم من رؤية الحلم، ليس إلا فطرة سليمة وآية من آيات الحصافة" (ص:2).

في أي وقت تنطلق فيه أنت وزملاؤك لأداء مهمة تستغرق وقتاً وتتطلب مقادير هائلة من الجهد، لن يلبث أعضاء جهازيك التدريسي والإداري أن يصبحوا مرهقين من التعب. وكما يوحي كوزيس وبوزنر (1995)، فإنهم لن يلبثوا كذلك أن يصابوا

بالإحباط وخيبة الأمل. يبقى تشجيع الزملاء أحد واجبات أي قائد. يتابع كوزيس وبوزنر كلامهما (ص: 14) ويقولان: "إذا لاحظ الناس دجّالاً يطلق الادعاءات والمزاعم الصاخبة، فإنهم يسارعون إلى إدارة ظهورهم. أما أعمال الرعاية الصادقة والمخلصة فإن من شأنها أن ترفع المعنويات وتجتذب الناس أكثر فأكثر." يظل تشجيع القلب هدفاً جديراً وسوف يعطي ثماراً، وأولئك الذين ينخرطون في عملية التشجيع هذه سيكسبون قَدْراً كبيراً من الاحترام.

تعامل مع كل شخص بوصفه فرداً!

هذا يعني، بطبيعة الحال، معاملة كل شخص على نحو مختلف، جنباً إلى جنب مع التحلي بالعدل إزاء سائر أعضاء الجهازين التدريسي والإداري الآخرين. كل شخص يأتي إليك حاملاً قائمة مشكلات إنما يرى تلك المشكلات مشكلات حقيقة وفعلية. إنها تعترض سبيل سعادته، إنتاجيته واقتناعه. استمع باهتمام واعلم أن هذا الشخص ليس قلقاً حقاً بشأن المشكلات التي يعاني منها آخرون؛ هو راغب في التوصل إلى حل لمشكلاته الخاصة.

لا تنس أن لكل من أعضاء الجهازين التدريسي والإداري قيمة وشأناً ويستحق اهتمامك غير المنقوص حتى إذا كان الفرد المعني صعباً ومُربكاً. ثمة أوقات قد نشعر فيها بنوع من النزوع إلى إسقاط قيمة أشخاص آخرين من الحساب لمجرد وجود أشكال من التضارب بين الشخصيات. علينا أن نحصّن أنفسنا ضد مثل ذلك النزوع. لا يليق بالقادة أن يُخْفِقوا في إدراك قيمة جميع الذين يعملون معهم أو من أجلهم.

تحلَّ بالصدق والاستقامة!

الصدق ملح القيادة الناجحة، في جميع الميادين. وهو عنصر حاسم على نحو استثنائي في ميدان تقويم الأساتذة. تذكَّرْ أن تقويمات الأداء الصادقة جديرة

بالجهد المبذول وحاسمة بالنسبة إلى الإدارة الحصيفة والقيادة القوية. بيد أن عليك أن تقر بأن من غير المحتمل أن تكون قادراً على تغيير عدد كبير من الأساتذة في مؤسستك تغييراً جذرياً. ذلك هو السبب الذي يجعل تقويمات الأداء المبكرة والصادقة منطوية على أهمية استثنائية. إذا تبين أن الشخص الذي جرى استخدامه أستاذ غير كفؤ وباحث فاشل، فإن ذلك قد يكون الأمر الذي ستصطدم به ما لم تقرر وضع حد للشخص قبل أن يصبح داخل الملاك. إحدى النقاط الصحيحة التي يكثر بكنغهام وكوفمان Buckingham and Coffman من الكلام عنها هي أن "الناس لا يتغيرون كثيراً. لا تبدد الوقتَ على غرس ما ليس موجوداً، (فالج لا تعالج كما يقول المثل الشعبي). حاول أن تستأصل ما تسلَّلَ (عالج الأمراض التي يمكن شفاؤها). إنه لأمر ينطوي على ما يكفي من الصعوبة" (ص: 79).

إياك أن تحصر تقويمات الأداء في فترات زمنية قصيرة. ستكون أنت وآخرون في قسمك أو كلِّيتك - وطلابك ربما بقَدْر أكبر من التحديد - الطرف الخاسر. حتى حين يكون أحد القادة حريصاً على تقديم أداء صادق وشريف، فإن التقويم عمل يستغرق وقتاً. صدقني أنك ستدفع ثمناً باهظاً إذا لم تتم عملية التقويم المطلوبة. يضاف إلى ذلك أنك تخسر مصداقيتك بوصفك قائداً عند الإخفاق في إنجاز العملية على نحو جيد.

تحلَّ بأخلاق لا يطاولها النقد!

بقَطْع النظر عن مدى امتعاضك من فكرة الاضطلاع بدور النموذج المحتذى، لا تنسَ أنك نموذج أو مثال كهذا. علاوةً، إذا كنت منتظراً التمتع بثقة واحترام أعضاء الجهازين التدريسي والإداري، فإن عليك أن تكون متمتعاً بالصدق وبسائر مواصفات الشخصية الأخلاقية القوية. تقوم بثل Bethel (1990) بتعريف الأخلاق قائلة إنها "مستويات عالية من الصدق وصيغ شريفة من التعامل قائمة على قاعدة

مبادئنا الأخلاقية. ليست الأخلاق سوى باقة من نزعاتنا العملية الأساسية في الحياة والأعمال. وليس سلوكنا الأخلاقي إلا أسلوب تصرفنا وما نفعله، مناهج أدائنا لوظيفتنا، وطريقة تطبيقنا لحكمنا الأخلاقي. الأخلاق هي التطبيقات (الأخلاق هي المعاملة)" (ص:2). ثم تتابع لتقول، وهي على صواب، باعتقادي، إن "صيرورتنا قادة أفضل متناسبة طرداً مع مدى قوة سلوكنا الأخلاقي".

مكّنِ الآخرين!

كما حاولت أن أبين في الفصل الرابع، فإن من شأن بلوغ أي هدف أو تحقيق رؤية على أرض الواقع أن يكون متعذراً على نحو أُحادي. يتطلب الأمر عملاً جماعياً، مما يجعل تمكينك للآخرين من الفِعْل مسألة ذات أهمية. يشير كوزيس وبوزنر (1995) إلى أن "الأفراد في دراستنا أقروا بأن الأحلام العظيمة لا تغدو وقائع مرموقة من خلال أفعال قائد واحد. تبقى القيادة عملاً جماعياً" (ص: 11).

نقطة أخرى يثيرها غلادول (2000) تبدو مهمة بالنسبة إلى مفهوم الجهد الجماعي تتمثل بأن من شأن مجرد التلاعب بحجم الفريق أن يمكّننا من أن نُدْخِل تحسيناً جذرياً على قابلية الفريق لاستيعاب أفكار جديدة وتبنيها. فمن خلال الترميم الفج لتقديم المعلومات، نستطيع تحسين لزوجتها على نحو ملحوظ. ومن خلال مجرد الاهتداء إلى، والتواصل مع، تلك الحفنة الصغيرة الخاصة من الناس المحتكرين لكل هذا القَدْر الكبير من النفوذ الاجتماعي، نستطيع تحديد مسار الأوبئة الاجتماعية. ليست الحواف (نقاط الحافة Tipping Points)، في النهاية، سوى نوع من التأكيد لإمكانية التغيير والبرهان على قوة الفعل الذكي (ص: 259).

يقول بن بلانتشارد Ben Blanchard (لايلز، 2000)، وهو مؤلف **اطلقْ قوتَك اليوم** Unleash Your Power Today في مقدمة كتاب ديك لايلز **طرق فائزة: أربعة أسرار للحصول على نتائج عظيمة بإتقان التعاون مع الناس** Four Secrets: (4)

Winning Ways of Getting Great Results of Working Well with People
"يتمثل مفتاح النجاح اليوم بقدرة المرء على ممارسة قيادة الأقران. لعل السبب الكامن وراء تألق الأفراد الأكثر نجاحاً هو قدرتهم على التأثير في الآخرين، تمكينهم، وشَحْنُهم بالنشاط والطاقة" (ص: X).

أَكْثِرْ من التجوال!

كرر زياراتك لأجزاء قسمك أو كليتك! من المهم بالنسبة إليك أن تعاين ما هو جارٍ على قدم وساق وتستمع إلى ما يتحدث عنه أعضاء الجهازين التدريسي والإداري في مؤسستك. هم بحاجة إلى أن تستفهم منهم عن عملهم. مُهمٌّ أحياناً مجرد التوقف في أثناء المرور للسؤال عن سير الدروس والإصغاء لأي شيء يريدون قوله. يقول كوهن Cohen (1990) عبر الاضطلاع بدورَيْ الناظر والمنظور إليه، تستطيع أن:

- تعرف ما يجري في منظمتك كل يوم
- تساعد من هم بحاجة إلى المساعدة
- تحصل على المساعدة من القادرين على تقديمها
- تكتشف المشكلات الفعلية
- تكشف النقاب عن فرص لم تكن مدركاً لوجودها
- تمتدحَ وتقدِّر أولئك الذين يستحقون المديح والتقدير
- تصوِّبَ أو تضبط أولئك الذين هم بحاجة إلى ذلك
- تقول رأيك آنياً
- توصل رؤيتك للمنظمة
- تتأكد من أن الجميع يفهمون أهدافك ومراميك

***

لا بد للعمداء ورؤساء الأقسام من أن يتمتعوا بدعم وتأييد أعضاء الجهازين التدريسي والإداري في مؤسساتهم إذا أرادوا أن يحققوا أهدافهم. ففي غياب دعم هذين الجهازين في الكلية أو القسم، من المستحيل السير قدماً، بلوغُ الأهداف، أو قلب الأحلام إلى وقائع.

كذلك يتردد القادة الناجحون على مكاتب القيادات الأخرى في المدينة الجامعية. فمعظم العمداء ورؤساء الأقسام الآخرين تواقون إلى تزويدك بأفضل ما لديهم من نصائح. ربما سبق لهم أن واجهوا مشكلات مشابهة ووضعوا حلولاً مقبولة. علينا ألا نعد التماس حكمة الآخرين دليل ضعف. فالقادة الناجحون جميعاً يلوذون بآخرين إذا اعتقدوا بأن هؤلاء يستطيعون مساعدتهم على تحقيق حلمهم أو بلوغ أحد الأهداف.

كن مطمئناً إلى وضعك!

لا يمكننا أن نكون قادة ناجحين إذا كنا أناساً قلقين ومتوجسين. فأمثال هؤلاء يميلون إلى أن يكونوا متصفين بالهشاشة ومتخوفين أكثر الأحيان من الإقدام على القيام بأمور معينة لأنهم خائفون من اقتراف الأخطاء. يقوم بكنغهام وكوفمان (1991) بإيراد كلام امرأة متخلية عن عملها في إحدى الشركات لأنها مضطرة إلى التعامل مع مدير قلق، غير آمن. تقول المرأة: "ليس رجلاً سيئاً. إلا أنه ليس مديراً فقط. إنه قلق، خائف، ولا أظن أنك تستطيع أن تكون غير آمن وتكون مديراً جيداً في الوقت نفسه. يدفعه الأمر إلى منافسة مرؤوسيه هو. يجعله يتباهى بنمط حياته الرفيع، حين يكون ملزماً بالإصغاء إلى ما نقوله. إنه ينحدر إلى ممارسة ألاعيب النفوذ الصغيرة السخيفة هذه ليبرهن لنا أنه الريِّس" (ص: 35).

اعرف نفسك!

انطلق هذا الكتاب من مفهوم: يجب علينا أن نعرف ونفهم أنفسنا إذا أردنا أن نعرف الآخرين ونفهمهم، وهو أمر ينطوي على أهمية كبيرة بالنسبة إلى أي قائد.

يقول بنيس (1989، ص: 54): "أن تعرف نفسك يعني، إذن، أن تفصل بين من تكون ومن تريد أن تكون من جهة وبين ما يعتقده العالم بشأنك وما يريدك أن تكونه من جهة ثانية". من الحيوي بالنسبة إلى قيمتنا الذاتية وأمننا أن نعرف من نكون. من المؤكد أن معرفة النفس وفهمها يتطلبان عملاً كثيراً، وهما عمليتان لا تتوقفان أبداً، إلا أن القادة الجيّدين يعرفون أنفسهم مما يمنحهم الثقة التي تلزمهم كي يكونوا حاسمين وجازمين.

ارفع السقف!

لا تنسَ أن ما نستطيع أن نحلم به، يمكن أن يحدث. وإذا كان هذا صحيحاً فإن علينا، بالطبع، أن نتدبر مشكلات الأساتذة والإداريين بما يمكّن جميع العاملين في قسمنا أو كليتنا من مساعدتنا على بلوغ أحلامنا. إن القادة يعرفون المواقع التي يريدون لأقسامهم وكلياتهم أن تصل إليها في المستقبل، ويمتلكون القُدْرة على نقل تلك الرؤية إلى الآخرين. تقول إيفانس: "في غياب تلك القدرة [على النقل]، ليسوا قادة - حالمون هم فقط" (ص: 4).

في العالم الأكاديمي، يشكل العمل الجماعي رُكْناً أساسياً. وبوصفك عميداً أو رئيس قسم أنت ملزم بتحمل مسؤولية ضمان إشراك جميع أعضاء الجهازين التدريسي والإداري في الفريق. عندما يصبح ولو أستاذ واحد لاعباً خارج الفريق، فإن القسم يعاني إلى حدود معينة. إن العميد أو رئيس القسم القوي يسلّم بالحاجة إلى العمل الجماعي، وهو يعرف أيضاً كيف ومتى ينتدب.

لا يشكل تكريس الوقت لمساعدة أعضاء الجهازين التدريسي والإداري تبديداً للزمن على الإطلاق. إنه جزء من عملك. وحل مشكلاتهم أمر حاسم من ناحية ومثمر من ناحية ثانية. يُبْرزكَ بوصفك قائداً. يكون إهمال أستاذ معين مغرياً أحياناً، ولكنك لا تستطيع أن تفعل، حسب ما أرى. مرت بي مناسبات رغبتُ فيها

أن أفعل، إلا أنني وجدتُ أن الاهتمام الدؤوب والمتواصل ساعده، ساعد ذلك الأستاذ، على إدراك حقيقة أنني لم أكن عازماً على التخلي عن الاهتمام بمشكلاته. يضاف إلى ذلك أنني حققت نجاحاً مع البعض. لقد تمكنتُ من تحسين إنتاجية البعض، فراحوا يفاخرون بعملهم. آخرون لاحظوا التغيير الحاصل وأشاروا إليه على مسامعهم، مما ساهم في تعزيز سلوكهم المتبدل. ثمة طلاب وإداريون فعلوا الشيء ذاته. ليس هناك، فيما أرى، إلا القليل من الأشياء الباعثة على الرضى والسرور التي يستطيع المرء أن يفعلها بوصفه قائداً اكثر من مساعدة أعضاء الهيئة التدريسية وتمكينهم من تحسين سلوكهم وزيادة قيمتهم الذاتية. وبوصفهم لاعبين جماعيين التزموا حديثاً، يمارسون تأثيراً عظيماً في أعضاء آخرين بالجهازين التدريسي والإداري كليهما. يتعين علي أن أعترف بأنني لم أكن ناجحاً دائماً. ما زلت أحاول مع البعض. سأظل أحاول؛ لست مستعداً للاستسلام.

للقيادة مكافآتها الكثيرة. قليلة هي النعم الأكثر إسعاداً من رؤية الأساتذة والإداريين العاملين في مؤسستك متعاونين فيما بينهم لخدمة مصالح القسم أو الكلية وعاكفين على بلوغ أهداف مقررة. حين يحصل هذا نجد أن الإحباطات تخبو والأمل ينعشنا.

ليس ثمة حَلٌّ واحد لأكثر المشكلات ـ حتى حين تبدو المشكلات متماثلة. سوف تجد أن الحل الذي ينجح هنا يخفق هناك. ولدى حصول ذلك يجب أن نلتمس المدَدَ من تجاربنا ونسارع إلى البحث عن حلول أخرى. ومما يدعو للأسى أن هناك أوقاتاً تبدو فيها المشكلات مستعصية لا ينفع معها أي حل، ثم تأتي لحظات سَرَنْديبية (اكتشاف فجائي) يمكننا أن نشعر إزاءها بالامتنان. بطريقة ما ـ على نحو يكاد أن يكون مفاجئاً على ما يبدو ـ نهتدي إلى أمر يبدو حلاً لمشكلة أحد الأساتذة أو الإداريين. لقد ابتسم القَدَر لنا. أشك أن ذلك حصل لأننا مهتمون، لأننا راغبون في إحداث نوع من التغيير، لأننا قادة.

لعل القيادة هي من أكثر المجالات التي أُشبعتْ درساً. ثمة، مع ذلك، أشياء كثيرة، وكثيرة جداً يجب تعلُّمُها عن القيادة. من الصعب أحياناً أن تلُفَّ بعقلك مفهوم القيادة كمفهوم. فالقادة الجيدون يأتون ويعتلون خشبة مسرح الحياة بأثواب وأشكال وأحجام مختلفة، ومن شأن مقارباتهم أن تكون شديدة التباين. بعض المقاربات القيادية الناجحة بالنسبة إلى البعض ليست كذلك على الإطلاق بالنسبة إلى آخرين. ثمة، رغم ذلك، بعض المبادئ العامة التي تحظى بمباركة معظم الباحثين. وهذا الكتاب يحاول مناقشة هذه المبادئ. نرجو أن تكون هذه المناقشة مفيدة في مهمتك المتمثلة في وضع استراتيجيات تطوير وتنمية لقيادة جهازيك التدريسي والإداري وتدبير أمورهما.

مراجع الفصل

- Bennis, W. (1989). On becoming aleader. Cambridge, MA: Perseus Books.
- Bennis, W., & Nanus, B. (1997). Leadership: Stategies for taking charge. New York, NY: Harper Business.
- Bethel, S. (1990). Making a defference: 12 qualities that make you a leader. New York, NY: Berkley Books.
- Buckingham, M., & Coffman, C. (1999). First, break all the rules: What the world's greatest managers do differently. New York, NY: Simon & Schuster.
- Burns, J. M. (1978). Leadership. New York, NY: Harper & Row.
- Caroselli, M. (2000). Leadership skills for managers. New York, NY: McGraw-Hill.
- Cohen, W. (1990). The art of the leader. Paramus, NJ: Prentice Hall.
- Deem, R. (2001). New Managerialism and the management of UK universities. Unpublished report.

- Evans, J. P. (Spring, 2001). Common sense leadership for uncommon times. The Online Journal of Academic Leadership.

  http://www.academicleadership.org.

- Gladwell, M. (2000). The tipping point. Boston, MA: Little, Brown.

- Johnson, S. (1998). Who moved my cheese? New York, NY: G. P. Putnam.

- Kouzes, J., Y Posner, B. (1995). The leadership challenge. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Lyles, D. (2000). Winning ways: 4 secrets for getting great results by working well with people. New York, NY: G. P. Putnam.

ثبت المراجع

- Adams, S. (1996) The Dilbert principle. New York, NY: Harper Collins.

- Adams, S. (1997). Casual day has gone too far. kansas City, MO: Andrews & McMeel.

- Altman, H. B. (2000). The departmental voice in the faculty reward system. In A. F. Lucas and Associates, Leading academic change: Essential roles for department chairs (pp. 138 – 157). San Francisco, CA: Jossey – Bass.

- American Council on Education, American Association of University Professors, & United Educators Insurance Risk Retention Group. (2000). Good Practice in Tenure evaluation. World Wide Web: http:// acenet.edu/bookstore/.

- The American Faculty Poll (2000). TIAA – CREF and Chicago. New York, NY: National Opinion Research Center.

- Anderson, P. A., & Guerrero, L. K. (1989, February). Avoiding communication: Verbal and nonverbal dimensions of defensiveness. Paper presented at the meeting of the Western Speech Communication Association, Spokane, WA.

- Angelo, T., & Cross, K. P. (1993). Classroom assessment techniques. (2nd ed). San Francisco, CA: Jossey – Bass.

- Arreola, R. A. (2000). Developing a comprehensive faculty evaluation system: A handbook for college faculty and administrators on designing and operating a comprehensive faculty evaluation system (2nd ed.). Bolton, MA: Anker.

- Ashforth, B. E., & Lee, R. T. (1990). Defensive behavior in organizationa: A preliminary model. Human Relations, 43 (7), 621-648.

- Astin, A., & Astin, H. (2000). Leadership reconsidered: Engaging higher education in social change. Battle Creek, MI: W. K. Kellogg Foundation.

- Austin, A. E., Rice, R. E., & Splete, A. P. (1991). Agood place to work: Sourcebook for the academic workplace. Washington, DC: Council of Independent Colleges.

- Avolio, B. J. (1999). Full leadership development: Building the vital forces in organizations. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Baker, W. H. (1980). Defensiveness in communication: Its causes, effects, and cures. Journal of Business Communication, 17 (3), 33-43.

- Baldwin, R. J. (Ed.). (1985) Incentive for faculty vitality. San Francisco, CA: Jossey – Bass.

- Baldwin, R. J. (1989). Super Highway or Scenic Route: What Is the Best Path to Faculty Vitality? In H. B. Altman (Ed.), Faculty vitality in Kentucky: Proceedings of the fourth annual conference on faculty development in Kentucky higher education. Louisville, KY: University of Louisville Center for Faculty and Staff Development.

- Barbuto, J. E., & Scholl, R. W. (1999). Development of new scales to measure an integrative taxonomy of motivation sources. Psychological Reports, 82, 1011- 1022.

- Bass, B. M. (1985). Leadership and performance beyond expectations. New York, NY: Free Press.

- Bennett, J. B., & Figuli, D. J. (1993). Enhancing departmental leadership: The roles of the chairperson. Phoenix, AZ: Oryx.

- Bennis, W. (1997). Managing people is like herding cats. Provo, UT: Executive Excellence Publishing.

- Bennis, W., & Nanus, B. (1997). Leadership:Strategies for taking charge. New York, NY: Harper Business.

- Bensimon, E. M., Ward, K., & Sanders, K. (2000). The department chair's role in developing new faculty into teachers and scholars. Bolton, MA: Anker.

- Bergquist, W., & Phillips, S. (1995). Developing human and organizational resources: A comprehensive manual. Point Arena, CA: Peter Magnussen Press.

- Bess, J. (2000). Teaching alone, teaching together. San Francisco, CA: Jossey – Bass.

- Bethel, S. (1990). Making a difference: 12 qualities that make you a leader. New York, NY: Berkley Books.

- Bissell, B. (1989). Dealing with difficult people (video). Richmond, VA: W. R. Shirah.

- Bland, C. J., & Bergquist, W. H. (1997). The vitality of senior faculty members: Snow on the roof – fire in the furnace. ASHE-ERIC Higher Education Report, 25-7. Washington, D. C.: Graduate School of Education and Human Development, George Washington University.

- Bland, C. J., & Schmitz, C. C. (1988). Faculty vitality on review. Journal of Higher Education, 59 (2), 190-224.

- Boice, R. (1990). Mentoring new faculty: A program for implementation. Journal of Staff, Program, and Organization Development, 8 (3), 143-260.

- Boice, R. (1992). The new faculty member. San Francisco, CA: Jossy-Bass.

- Bolton, R. (1986). People skills. New York, NY: Touchstone.

- Brand, M. (2000, November/ December). Changing faculty roles in research universities: Using the Pathways strategy. Change, 32 (6), 42-45.

- Braskamp, L. A., & Ory, J. C. (1994). Assessing faculty work: Enhancing individual and institutional performance. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Bringle, R. (1999). Service at Indiana University: Defining, Documenting, and evaluating. Indianapolis, IN: Center for Public Service and Leadership.

- Brinko, K. T. (1993). The practice of giving feedback to improve instruction: What is effective? Journal of Higher Education, 64 (5), 54-68.

- Brown, W. (1985). 13 fatal errors managers make and how you can avoid them. New York, NY: Berkley Books.

- Buckingham, M., & Coffman, C. (1999). First, break all the rules:What the world's greatest managers do differently. New York, NY: Simon & Schuster.

- Burns, J. M. (1978). Leadership. New York, NY: Harper & Row.

- Caroselli, M. leadership skills for managers. New York, NY: McGraw-Hill.

- Centra, J. A. (1993). Reflective faculty evaluation: Enhancing teaching and determining faculty effectiveness. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Chism, N. V. N. (1999). Peer review of teaching: A sourcebook. Bolton, MA: Anker.

- Chodron, P. (2001). The places that scare you. Boston, MA: Shambala.

- Clark, D. J., & Bekey, J. (1979). Use of small groups in instructional evaluation. POD Quarterly, 1, 87-95.

- Clark, S. M., & Lewis, D. R. (Ed.). (1985). Faculty vitality and institutional productivity: Critical perspectives for higher education. New York, NY: Teachers College Press.

- Cohen, W. (1990). The art of the leader. Paramus, NJ: Prentice Hall.

- Conrad, C. (1985). Strategic organizational communication: Culture, Situations, and adaptations. New York, NY: Holt, Rinehart, and Winston.

- Conrad, C., & Poole, M. S. (1998). Strategic organizational communication: Into the twenty-first century (4th ed.). Fort Worth, TX: Harcourt Brace.

- council of Colleges of Arts and Sciences. (1992). The ethics of recruitment and faculty appointment. Columbus, OH: The Ohio State University.

- Covey, S. R. (1989). The seven habits of highly effective people. New York, NY: Simon & Schuster.

- Creswell, J. W., Wheeler, D. W., Seagren, A. T., Egly, N. J., & Beyer, K. D. (1990). The academic chairperson's handbook. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

- Daft, R. L. (2001). Organization theory and design (7th ed.). Cincinnati, OH: Southwestern.

- Deem, R. (2001). New managerialism and the management of UK universities. Unpublished report.

- Delbecq, A. L., Van de Ven, A. H., & Gustafson, D. H. (1975). Group techniques for program planning. Glenville, IL: Scott Foresman.

- Ellison, S. (1994). Powerful, non-defensive communication home page. [online]. Available: http;//www.pndc.com/summary.htm.

- Employee assistance program: Supervisor's guidebook. (n.d.). Hershey, PA: Hershey Foods Corp.

- Evans, J. P. (Spring, 2001). Common sense leadership for uncommon times. The online journal of Academic Leadership. http://www.academicleadership.org.

- Finnegan, D. E., Webster, D., & Gamson, Z. F. (Ed.). (1996). Faculty and faculty issues in colleges and universities (2nd ed.). Needham Heights, MA: Simon &Schuster.

- Gibb, J. (1961). Defensive communication. Journal of communication, 11 (3), 141-148.

- Gladwell, M. (2000). The tipping point. Boston, MA: Little, Brown.

- Glassick, C. E., Huber, M. T., & Maeroff, G. I. (1997) Scholarship assessed: Evaluation of the professoriate. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Gmelch, W. H. (1995). The department chair's role in improving teaching. In P. Seldin & Associates, Improving college teaching. Bolton, MA: Anker.

- Gmelch, W. H., & Miskin, V. D. (1995). Chairing the academic department. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Hammond, S. A. (1996). The thin book of appreciative inquiry. Plano, TX: Thin Book.

- Hammons, J. O., & Murry, J. W. (1995). Applying group decision-making to meetings. The Department Chair, (5) 3, 10-11.

- Hecht, I. W., Higgerson, M. L., Gmelch, W. H., Tucker, A. (1999). The department chair as academic leader. Phoenix, AZ: Oryx.

- Higgerson, M. L. (1996). Communication skill for department chairs. Bolton, MA: Anker.

- Higgerson, M. L. (1990). Building a climate conducive to effective teaching evaluation. In P. Seldin & Associates, Changing practices in evaluating teaching: A practical guide to improved faculty performance and promotion/ tenure decisions (pp. 194-212). Bolton, MA: Anker.

- Hutchings, P. (November 1996). The pedagogical colloquium: Focusing on teaching in the hiring process. AAHE Bulletin, 49 (3), 3-6.

- Johnson, S. (1998). Who moved my cheese? New York, NY: G. P. Putnam.

- Johnsrud, L.K. (1996). Maintaining morale: A guide to assessing the morale of midlevel administrators and faculty. Washington, DC: College and University Personnel Association.

- Kerlin, S. P., & Dunlap, D. M. (1993, May/ june). For richer, for poorer: Faculty morale in periods of austerity and retrenchment. Journal of Higher Education, 64 (3).

- Kotter, J. P. (1990). A force for change: How leadership differs from management. New York, NY: Free Press.

- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (1995). The leadership challenge: How to keep getting extraordinary things done in organizations. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Leaming, D. R. (1998). Academic leadership: A practical guide to chairing th department. Bolton, MA: Anker.

- Lenze, L. F. (1997). Small group instructional diagnosis (SGID). In K. T. Brinko and R. J. Menges (Eds.), Practically speaking: A sourcebook for instructional consultants in higher education (pp. 143-146).

- Leonard, R. (1980). The defensiveness cycle. Symposium conducted at the North Carolina Public Manager's Program, Raleigh, NC.

- Licata, C. (2000). Post-tenure review. In A. F. Lucas and Associates, Leading academic change: Essential roles for department chairs (pp. 107-137). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Lucas, A. F. (1994). Strengthening departmental leadership. A teambuilding guide for chairs in colleges and universities. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Lyles, D. (2000). Winning ways: 4 secrets for getting great results by working well with people. New York, NY: G. P. Putnam.

- Mallard, K. (2000, Winter). Lending an ear: The chair's role as listener. The Department Chair: A Resource for Academic Administrators, 10, 11-13.

- Marchese, T. J., & Lawrence, J. F. (1989). The search committee handbook: A guide to recruiting administrators. Washington, DC: American Association of Higher Education.

- Marincovich, M. (1999). Using student feedback to improve teaching. In P. Seldin & Associates, Changing practices in evaluating teaching: A practical guide to improved faculty performance and promotion/ tenure decisions (pp. 45-69). Bolton, MA: Anker.

- Martin, R. P. (1980, September). Cognitive factors in consultee defensiveness. Paper presented at the meeting of the American Psychological Association, Montreal, Quebec, Canada.

- Massy, W. F., Wilger, A. K., & Colbeck, C. (1994, July/ August). Overcoming "hollowed collegiality," Change, 26 (4), 10-20.

- McDaniel, T. R. (1999, Novmber). President – faculty morale: A dean's duty? Academic Leader.

- McDaniel, T. R. (2000, January). President – faculty relations: A dean's dilemma? Academic Leader.

- Mc Daniel, T. R. (2000, October). Dilbert on deaning. Academic Leader.

- McKaniel, T. R. (2000, November). Dean-Department chair relations. Academic Leader.

- McKaniel, T. R. (2001, February). The dean's detractors. Academic Leader.

- Menges, R. J. (1999). Dilemmas of newly hired faculty. In R. J. Menges & Associates, Faculty in new jobs: A guide to settling in, becoming established, and building institutional support (pp. 19-38). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Menges, R. J., & Associates. (1999). Faculty in new jobs: A guide to settling in, becoming established, and building institutional support. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Menges, R. J., & Rando, W. (1989). What are your assumptions? College Teaching, 37 (2), 54-60.

- Merry, U., & Allerhand, M. E. (1977). Developing teams and organizations. Reading, MA: Addison-Wesley.

- Mosvick, R. K., & Nelson, R. B. (1987). We've got to start meeting like this! Glenwiew, IL: Scott, Foresman and Co.

- Myers, M. T., & Myers. G. E. (1982). Managing by communication: An organizational Approach. New York, NY: McGraw-Hill.

- Nikola, M. P. (1999). Maximize departmental collaboration through effective facilitation and meeting management techniques. The Department Chair, (9) 3, 6-7.

- North, J. (1980, Summer). Guidelines and Strategies for Conducting Meetings. POD Quarterly, 2, 79-91.

- Oncken, Jr. W., Wass, D. L., & Convey, S. R. (1999, November-December). Time management: Who's got the monkey? Harvard Business Review, 77 (6), 178-187.

- Partin, B. L. (1991, Fall). The unilateral contract: A faculty morale nightmare. The Department Chair, 2 (2), 1, 20.

- Perlman, B., & McCann, L. I. (1996). Recruiting good college faculty: Practical advice for a successful search. Bolton, MA: Anker.

- Peters, T. J., & Waterman, R. H., Jr. (1982). In search of excellence: Lessons from American's best – run companies. New York, NY: Harper & Row.

- Peters, T. (1988). Thriving on chaos: Handbook for a management revolution. New York, NY: Harper and Row.

- Rice, R. E., & Austin, A. E. (1988, March/ April). High faculty morale. Change.

- Rice, R. E., Sorcinelli, M. D., & Austin, A. E. (2000). Heeding new voices: Academic careers for a new generation. New Pathways Working Paper Series, 7. Washington, DC: American Association for Higher Education.

- Richlin, L., & Manning, B. (1995). Improving a college/university teaching evaluation system: A comprehensive, developmental curriculum for faculty and administrators (2nd ed.). Pittsburgh, PA: Alliance Publishers.

- Rogers, C. (1989). On being a person: A therapist's view of psychotherapy. Boston, MA: Houghton Mifflin.

- Rojstaczer, S. (1999). Gone for good: Tales of university life after the golden age. New York, NY: Oxford University Press.

- Rosner, F. (1997, May). Post-tenure review: Accountability in Texas. Academic Leader, 13 (5), 3.

- Sargent, A. (1983). The androgynous manager. New York, NY: AMACOM.

- Satir, V. (1972). People making. Palo Alto, CA: Science and Behavior Books.

- Sax, L. J., Astin, A. W., Korn, W. S., & Gilmartin, S. K. (1999). The American college teacher. Los Angeles, CA: Higher Education Research Institute.

- Schein, E. H. (1978). Career dynamics: Matching individual and organizational needs. Reading, MA: Addison-Wesley.

- Schuster, J. H., & Wheeler, D. W. (Ed.). (1990). Enhancing faculty careers: Strategies for development and renewal. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Seldin, P., & Associates. (1999). Changing practices in evaluating teaching: a practical guide to improved faculty performance and promotion/tenure decisions. Bolton, MA: Anker.

- Shulman, L. (November/ December, 1993). Teaching as community property: Putting an end to pedagogical solitude. Change, 25 (6), 6-7.

- Sorcinelli, M. D. (1992). New and junior faculty stress: Research and responses (pp. 27-37). In M. D. Sorcinelli & A. E. Austin (Eds.) Developing new and junior faculty. New Directions in Teaching and Learning, No. 50. san Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Sorcinelli, M. D. (1995) How mentoring programs can improve teaching. In p. Seldin and Associates, Improving college teaching (pp. 125-136). Bolton, MA: Anker.

- Stamp, G. H., & Vangelisti, A. L., & Daly, J. A. (1992). Social interaction: The creation of defensiveness. Communication Quarterly, 40 (2), 177-190.

- Tierney, W. G., & Rhoads, R. A. (1994). Faculty socialization as cultural process: A mirror of institutional commitment. ASHEERIC Higher Education Report, 6. Washington, DC: School of Education and Human Development, George Washington University.

- Timm, P. R., & DeTienne, K. B. (1995). Managerial communication: A finger on the pulse (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

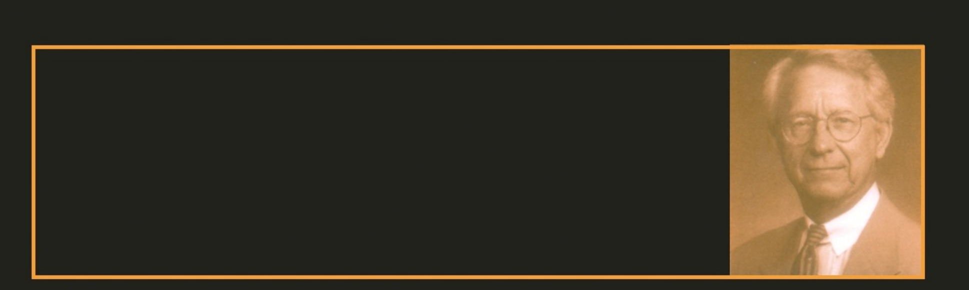
- Tucker, A. (1993). Chairing the academic department: Leadership among peers (3rd ed.). Phoenix, AZ: Oryx.

- Tucker, A., & Bryan, R. A. (1988). The academic dean: Dove, dragon, and diplomat. New York, NY: Macmillan.

- Wergin, J. F. (1994). Analyzing faculty workload. New Directions for Institutional Research, No. 83. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Wunsch, M. A. (Ed.). (1994). Mentoring revisited: Making an impact on individuals and institutions. San Francisco, CA: Jossey-Bass.


مكتبة
طريق العلم




6 281125 010646